ANO VI — NS. 65, 66 E 67 — JANEIRO, FEVEREIRO E MARÇO DE 1932

REVISTA DO ENSINO

ÓRGÃO OFICIAL DA INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO

SUMARIO

Educação preescolar, (Redação). — As Diretrizes da Escola Nova, *prof. Anisio S. Teixeira* — Homogenização das classes em Juiz de Fóra (relatorio), *profs. Diva de Carvalho Faria, Julia Lopes e Oscar Arthur Guimarães*. — Contribuição para o estudo dos temperamentos, *dr. Aureliano Tavares Bastos* — Ocupação natural das crianças, *Lucy Braz*. — Medo, *Bertland Russell* (tradução). — Excursões escolares, *Filocelina C. de Mattos Almeida*. — Relatorio da excursão dos alunos do Grupo Escolar de Divinopolis, *J. Baptista Santiago*. — Terra do Brasil, (conto) *Viriato Corrêa*.

BELO-HORIZONTE — ESTADO DE MINAS-GERAIS

2ANO VI — N. 65, 66 E 67 JANEIRO, FEVEREIRO E MARÇO DE 193

REVISTA DO ENSINO

ORGÃO OFICIAL DA
INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO

ARQUIVO PÚBLIC
N.º 210
Data 20-1
BIBLIOT

EDUCAÇÃO PRE-ESCOLAR

Eis um dos assuntos de maior importancia na atualidade pedagogica. E dos mais dificeis. Entre nós, em Minas, êle se vem impondo ha bastante tempo; é anterior, mesmo, á reforma cientifica que vamos metodicamente executando. O governo Bueno Brandão deu o primeiro passo nesse sentido de educação antes da escola, com a criação de jardins de infancia. Recuando o periodo escolar á idade de quatro anos mostrou bem compreender a importancia do problema. Foi muito e foi muito pouco. Muito, pela significação que o assunto teve desde cedo para os nossos governos; mas pouco demais, pela exigua extensão atingida por êles. Os jardins de infancia são em numero diminuto, e os governos posteriores, a braços com o imenso problema escolar, não deram grande desenvolvimento ás escolas infantis.

Aliás, os jardins de infancia, si significam auspiciosamente iniciativa inteligente do Estado na direção do lar, não resolvem o problema da educação pre-escolar, que não começa mesmo nessas escolas, nem aos quatro anos de idade, mas no lar e desde o primeiro dia de vida do pimpolho.

As escolas infantis, entretanto, são de uma grande significação, porque nos conduzem a varias considerações praticas, de importancia para o problema pre-escolar: A orientação sistematica do Estado nesse sentido; a grande receptividade do meio para essas instituições, que, apenas inauguradas na capi

tal e em algumas cidades do Estado, tiveram a sua lotação transbordada e foram obrigadas a desdobramento em turnos, o que em outras cidades estimulou a iniciativa privada, determinando a creação de alguns institutos particulares; a insuficiencia da ação dos poderes publicos para a solução do problema, que ficou a meio caminho, pode-se dizer.

Urge, porém, que consideremos o problema sob outros aspectos tambem.

A educação pre-escolar começa com o nascimento, pois que toda educação é adaptação e enriquecimento de habitos uteis. E' aproveitamento de energias em beneficio do individuo e do meio. A economia educacional se põe desde logo como problema importantissimo para o individuo, apenas abre os seus pequeninos olhos lumientos sobre o grande espetaculo da vida. Ele, nesse dia tão importante, não tem conciencia de cousa alguma, é verdade, e parece que o que principalmente importa aí são os cuidados maternos e o controle higienico simplesmente, que incumbe ás pessoas interessadas. Entretanto, não é assim. O pequenino ser que, por mais esperado que seja, constitue sempre um imprevisto, um misterio, é desde os primeiros instantes um misterio que continua a evoluir, em misterio e em imprevisto. Ele não tem ainda conciencia de nada, mas tem energias terriveis. Estas energias são o cabedal mais precioso que lhe terão um dia de constituir a personalidade completa. E elas são rialmente assombrosas. São os instintos exigentes, imperiosos, egoisticos, que de tudo procuram servir-se para a satisfação exclusiva do seu egocentrismo animal. Trata-se de aproveitá-los para o maximo rendimento util ao individuo e ao meio, de orientá-los para o desenvolvimento inicial e pela vida no trabalho de adaptação social, que só terminará com a morte, no trabalho de educação lato-sensu.

Cada habito mau, vicioso, que a criança adquire, devemos considerar que é uma preciosa e importantissima quantidade de energia que se inutiliza ou que ao menos está ameaçada de se perder no desenvolvimento futuro da personalidade; é um desvio

que pode não se conformar depois em orientação util e que, é bem possivel, continuará a desenvolver-se em sentido inutil ou pernicioso, de consequencias danosas imprevisiveis.

Esse processo de formação de habitos e de desenvolvimento de tendencias é favorecido pelo sentido egocentrico animal e é dos mais resistentes. Desde os primeiros dias êle começa a agir, e todo tacto é pouco, desde essa ocasião, para uma educação ideal ou aproximada.

Em o ultimo numero de nossa Revista publicamos um interessante artigo do dr. Gustavo Lessa sobre esse dominio da educação, em que o autor versou principalmente um desses maus habitos—a industria do choro, tão importante para os pimpolhos como meio de absorver o mundo que lhe está em torno, ao serviço do seu egocentrismo natural. E' apenas um dos aspétos dessa fase educacional.

Esses estudos e essa experiencia moderna nos levam á convicção de que, ao transpôr o individuo, aos 4 anos idade, o jardim infantil, já leva defeituosa educação do lar, habitos e fixações de energias que a educação mais perfeita e mais cientifica da escola poderá apenas modificar, ou dificilmente corrigir nas organizações individuais otimas, orientando-os para objetivos saudaveis e uteis. E, conseguintemente, que o otimo rendimento da educação escolar tem suas origens na educação inicial do lar. A solução mais adequada do problema não está sómente na escola, nem nos jardins infantis, mas no meio domestico, na orientação e na conduta da casa em face dos pequeninos misterios da evolução constante e ás vezes irreparavel, que se inicia com a vida, desde os seus primeiros dias de experiencia de vida.

Sugerimos como um dos meios mais importantes para a realização progressiva da educação pre-escolar, além da influencia que a escola póde ter sobre o meio social, e especialmente sobre a casa, através das associações dos pais e das proprias crianças, um maior desenvolvimento nos programas de psicologia educacional das escolas normais e dos estabele-

cimentos educacionais particulares, com que se ministrem ás futuras professoras e igualmente ás futuras mães, que são as mais preciosas educadoras, os conhecimentos e a convicção da importancia deles, relativos a esta fase da vida, de elaboração intensiva de habitos, de personalidade, a que a ignorancia ou o descaso podem determinar as mais nefastas e irreparaveis consequencias.

AS DIRÉTRIZES DA ESCOLA NOVA

Conferencia realizada na Escola de Belas Artes perante a 4.ª Conferencia Nacional de Educação e por incumbencia dos seus organizadores.

PELO PROF. ANISIO S. TEIXEIRA
Diretor Geral de Instrução Publica do Distrito Federal e Professor de Filosofia da Educação na Escola Normal da Baia.

De inicio, um esclarecimento. Escola nova. Porque essa designação? Ha, aí, mais do que a precariedade insustentavel do adjetivo, qualquer cousa de combativo e atrevido, que chóca alguns companheiros avisados de trabalho, receiosos de uma ofensiva contra os valores riais da escola.

A designação "escola nova", necessaria, talvez, em inicio de campanha, para marcar violentamente as fronteiras dos campos adversos, ganharia em ser abandonada. Porque não "escola progressiva", como já vem sendo chamada nos Estados Unidos?

E progressiva, por que? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (*Kilpatrick*) e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciencia que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de "escola nova" não é mais do que a escola transformada como se transformam todas as instituições humanas, á medida que lhes podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam.

Entre a medicina de Hypocrates e Galeno e a medicina moderna, ha, para quem buscar um ponto de vista bastante elevado, sequencias e harmonias irrefutaveis. Nem por isso, entretanto, alguem cuida poder hoje reviver os metodos erroneos ou empiricos daqueles primeiros tempos.

Pois existe tanto uma educação nova, quanto uma nova medicina ou uma nova engenharia. Em todos os tempos o ho-

mem se esforçou para curar e se esforçou para construir. Mas dia para dia, transformaram-se os recursos e os instrumentos, e, dia para dia, a medicina e a engenharia se renovaram, como se vai renovando hoje a educação. Renova-se nos seus *meios* e, por intemedio dos meios, nos proprios *fins*. Porque, de facto, fins e meios não se distinguem sinão mentalmente.

Fins inexequiveis não são fins, mas fantasias. Os fins são verdadeiramente *fins* quando os conhecemos de tal modo que deles se desprendem os *meios* de sua realização. Os meios são "frações de fins" (DEWEY).

Desta sorte não são propriamente os fins que se renovam mas os nossos recursos de conhecê-los, aprofundá-los e esclarecê-los. A engenharia moderna tem fins diferentes da engenharia primitiva. As pontes que se constróem hoje, ou as cidades e os edificios que se erguem pelo mundo, não podiam siquer ser imaginados pelos antigos. O desenvolvimento tecnico da engenharia permitiu ao homem reconstruir os seus fins e realizar as maravilhas dos nossos tempos.

Em educação, o problema de reconstrução escolar não pode ser visto com essa objectividade, porque o desenvolvimento das ciencias que nos vêm emancipando da rotina, do improvisado e do acidental, é tão recente e tão incompleto, que não poude, ainda, conciliar todas as inteligencias. As divergencias são inevitaveis, como inevitaveis as confusões, as espectativas exageradas, os entusiasmos e os desanimos, as audacias e os temores, as alas direita e esquerda de uma transformação inevitavel, mas de que não se têm ainda os elementos integrais para definir, em toda amplitude, o objetivo e o alcance e traçar com nitidez os caminhos e os processos.

Esse esclarecimento inicial, quanto ao nome e ao sentido do movimento que se processa em torno da escola.

Transforma-se a sociedade nos seus aspéctos economicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciencia, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao

mesmo tempo, de base para a sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção

DIRETRIZES ESSENCIAIS DO MOVIMENTO DE RECONSTRUÇÃO ESCOLAR

1 — *A premissa fundamental: a criança — Centro da escola*

Conjugam-se, em torno da escola, as mesmas tendencias e as mesmas aspirações que marcam a evolução social. Dentre essas aspirações e tendencias se destaca, com mais vigor, a de liberdade. Comparados os nossos tempos, ainda os de um passado proximo, si não podemos dizer que o homem tenha vingado na sua aventura de felicidade, podemos assegurar que vai vencendo na sua aventura de liberdade.

Percorreu a escola o mesmo sopro impetuoso de filosofia individualista que varreu da sociedade restrições religiosas, espirituais e politicas ao livre arbitrio dos homens. Considerai, dizia Kant, toda pessôa sempre como um fim em si mesma e nunca como um meio. Esse velho principio caracteriza uma das diretrizes mais essenciais do movimento de reconstrução escolar.

A criança não mais como um meio, mas um fim em si mesma. Personalidade infantil aceita, respeitada, ouvida, e não mais ignorada ou, conscientemente, reprimida.

A frase de John DEWEY é tipica. «Trata-se de uma transformação, diz ele, que se compara com a de Copernico em nosso systema planetario.» O eixo da escola se desloca para a criança. Não é mais o adulto, com os seus interesses, a sua ciencia, a sua sociedade que governa a escola; mas a criança, com suas tendencias, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projétos.

Para os elementos mais radicais, o problema se pôs em termos claros. A criança é a origem e o centro de toda a atividade escolar. A sua atividade impulsiva e espontanea de

ve governar a escola, que se transforma em um pequenino mundo, feito á sua imagem e similhança.

O sentimento de respeito pela personalidade infantil, os estudos psicologicos que vieram demonstrar a necessidade de uma formação livre e espontanea para a expressão harmoniosa do individuo, como ainda a convicção de que o homem se desenvolve *naturalmente* para um ajustamento social perfeito—concorreram para essa reorganização escolar. Levados ás ultimas consequencias, esses principios nos conduziram ás escolas experimentais de nossos dias.

Visitei, por mais de uma vez, varias dessas escolas, em varios e diversos centros de civilização.

Nada aí lembra as escolas tradicionais que estamos habituados a vêr. São casas de crianças, onde a vida corre alegre, divertida, cheia de côres, movimento, riso e som. As classes são salas de *bric-á-brac*. Ha de tudo. Em uma adoravel desordem. Os *alunos*—tal nome não tem sequer sentido nessas escolas por toda parte, em conversa, trabalhando, planejando, presidindo clubes ou discutindo cousas a fazer. Nesta sala, toda uma cidade armada no chão. Com linhas de bonde, luz eletrica, correios, corpo de bombeiros, tudo enfim que constitue uma cidade. Um grupo de 30 crianças ergueu-a do chão em um ou dois anos de atividade. A iniciativa e o espirito social dessas crianças parecem milagres. Adiante, um estudo sobre transportes. Todo um museu de gravuras, de modelos e de exemplares riais de meios de comunicação. Monografias interessantissimas. Uma extranha aliança dos receursos tecnicos dos nossos dias com a imprecisão das capacidades infantis. No auditorium, um concerto de 200 crianças. Todos os instrumentos construidos pelas mãos desses meninos maravilhosos. A musica, composta por aqueles artistas liliputianos. Emfim, sai-se com a impressão de um conto de fadas.

Quando se busca, como é inevitavel, contrastar aquella infancia com a que foi a nossa infancia, as lagrimas nos vêm aos olhos. A doçura daquelle espetaculo desfaz, entretanto, a

amarguras da lembrança. E da visita fica, tão sómente, uma confiança muito funda nos dias melhores, que já vêm chegando, dias em que a infancia seja completamente feliz, e os homens, fortes e tranquilos.

Até que ponto, porém, essas escolas são possiveis no mundo? Até que ponto não se apagam aì valores indispensaveis para a vida, como éla se organiza hoje? Até que ponto será possivel generalizar as tecnicas que se vão assim desenvolvendo?

Tais escolas perderam todas as preocupações *conscientes* de preparar para o futuro. Vivem a vida imediata dos desejos e dos impulsos. O professor segue docilmente a vontade das crianças. As atividades são escolhidas ao sabor das situações, para servir as experiencias de cada dia. A escola é toda éla flexivel como a natureza mesma. A filosofia que a fundamenta, a de uma confiança ilimitada no espirito infantil e a de um respeito religioso pela personalidade da criança.

O impeto com que se chega ás extremas consequencias da teoria serve para nos mostrar, com vidro de aumento, a tendencia central da renovação escolar: o respeito pela individualidade infantil.

Entre esse extremo e o outro extremo da escola tradicional, ha, porém, toda uma gama de posições.

Nem vale a pena alguem se assustar com a perspectiva dessa liberdade sem limites. O que ha é examinar si a tendencia está certa e si tem fundamentos cientificos e sociais.

Os povos primitivos, Conta Harold Rugg, costumava enfaixar as cabeças das crianças para lhes dar as formas conicas ou chatas que os costumes prescreviam. Essa deformação fisica é bem mais inocente que a deformação mental a que ainda hoje nós, civilizados, submetemos os pequeninos cerebros infantis.

Na escola tradicional, com efeito, a ordem é exatamente oposta á da escola que vinhamos comentando. Aì a criança é o automato. Está em uma fôrma que a prepara para a vida futura. Obedece á autoridade do professor, á autoridade do programa, á autoridade do livro. Não ha atenção ás possiveis diferenças in-

dividuais, nem mesmo aos elementos fundamentais de uma personalidade. Com os pequeninos cerebros enfaixados, pouco a pouco se deixam modelar pelo tipo em serie que a escola busca produzir, para perpetuar indefinidamente a sociedade retardataria e estatica, de que é a reprodução.

A tendencia de transformação se accentua no sentido de dar mais direitos á criança, de considerar mais atentamente os seus impulsos, as suas capacidades e as suas diferenças, de fazer da sua vida atual uma cousa interessante, em si mesma, e não sómente uma preparação para a vida de amanhã. Tal tendencia se encontra na escola e se encontra na familia. Por toda parte a criança é mais bem tratada. Começa-se a compreender que, supenso o castigo fisico, urge suprimir a coação inteletual. A compressão nada pode produzir de bom. Esteja ela na imposição de um castigo fisico ou de um estudo ininteligivel, é sempre a geradora de complexos, de dessociações, de incompreensões, que vão impossibilitar o seu desenvolvimento espontaneo e harmonioso.

Não é isso o resultado de nenhum sentimentalismo obscuro e imprevidente, mas as conclusões a que chegaram filosofos e psicologos sobre a natureza do fenomeno educativo.

Tudo está, com efeito, em se saber o que é educar.

Si educar é função de superposição, de acrescimo, de modelagem externa, então está certa a escola tradicional: Isolem-se as atividades, limitem-se os objetivos, continuem-se os pequeninos exercicios. A educação se está sempre fazendo.

Mas, si educar é uma função complexa de adaptações e crescimento do organismo total da criança, pode-se logo ver que a escola tradicional está errada. O organismo não pode ser treinado por partes. A sua atividade funcional de educação e vida é essencialmente unitaria. A escola deve transformar-se para prover o ambiente complexo, como o ambiente da vida, onde a criança se desenvolva e se eduque.

Essa revisão do conceito de educação obriga á revisão da escola.

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autentico da palavra. Alargada, desse modo, na sua compreensão, nós não a podemos encontrar nos processos mecanicos da escola tradicional. Como aí encontrar o movel centralizador e harmonizador do crescimento ou da educação da criança, si não ha a sua participação, nem o seu desejo, nem a sua atenção, e si a obra interna da educação de nada disso pode prescindir?

Não é sómente o desejo de dar liberdade á criança que dirige os educadores; é sobretudo a impossibilidade de lh'a negar si querem construir obra de educação, respeitavel e sincera.

Dessa premissa da criança autonoma e livre é que temos de partir para a aventura da reconstrução educacional.

As dificuldades repontam de todos os lados. Ha, ainda, a falta de uma tecnica impessoal, o que eriça a obra de dificuldades supremas. Dentre todos os problemas, nenhum, porém, é mais delicado, mais dificil e mais fundamental do que o do programa escolar.

II — *A reconstrução dos programas escolares*

Não precisamos repetir que o problema dos programas escolares, envolvendo o problema da propria marcha do processo educativo, está inteiramente preso ao conceito de educação e á teoria geral de educação.

Seja lá qual for o programa adotado, alguma teoria de educação está nele implicita, governando-o, orientando-o, emprestando-lhe o criterio para a avaliação dos resultados que ele visa. Os objetivos que a teoria determinar para a educação, esses, por força, é que hão de governar a sua fatura, o seu metodo e o seu conteudo.

Quando os objetivos da educação se circunscreviam á finalidade politica e intelectualista do seculo XIX, o problema de organizar o programma tambem se circunscrevia a uma seleção inteligente de materias e de técnicas escolares destinadas a dar ao aluno um conjunto de informações e de ha-

bitos, capazes de fazê-lo um cidadão lial ao regime a que a escola servia e com habilidade bastante para participar utilmente na economia propria e na de seu pais. A aquisição de certas técnicas—leitura, escrita, aritmetica, desenho e musica,—a memorização de alguns compendios de geografia, historia e ciencia, e a educação de certa dextreza manual em trabalhos de oficina e jardinagem,—nisso se resumia o programa. Como dizia *Gerard*, a escola visava ensinar á criança tudo aquilo que esta, quando adulto, não podia ignorar.

A larga experiencia escolar do seculo XIX, os estudos sobre a criança e o proprio carater de nossa civilização vieram demonstrar que, não sómente os objetivos colimados pela escola tradicional não eram rial e efetivamente atingidos, como ainda que as novas condições estavam a exigir a transformação da propria finalidade da escola.

Com efeito, a escola e, na escola, o programa são apenas partes de um todo: o *processo educativo* por que passa o homem desde que ingressa na vida. Nesse *processo*, o carateristico essencial é que as experiencias passadas afetam o presente, transformam-no e por meio dessa transformação reagem sobre o proprio futuro. Processo assim continuo e progressivo, em que o homem e o seu meio mutuamente se influenciam, modificando a propria vida. Tanto melhor, tanto mais perfeito é, quanto mais concorre para a transformação e ampliação da vida.

A aprendizagem resultante do processo educativo não tem outro fim, sinão o de habilitar a viver melhor, sinão o de melhor ajustar o homem ás condições do seu meio.

O curriculo tradicional não discordava dessa orientação. Apenas julgava que, si fossem ensinadas isoladamente algumas técnicas e alguns livros ás crianças, elas depois os transportariam para a vida, tornando-a mais eficaz, mais cheia e mais feliz.

Foi esse *isolamento* da atividade escolar que a veiu perverter e inutilizar. Nem se aprendia rialmente na escola, nem

muito menos, se transferiam posteriomente para a vida os resultados laboriosamente ganhos naquele trabalho. Daì condenar-se a orientação de preparação especializada e artificial para a vida. E condenar-se a orientação puramente informativa e intelectualista.

Ao invés disso, a escola deve ser uma parte integrada da propria vida, ligando as suas experiencias ás experiencias de fóra da escola. Em vez de lhe caber simplesmente a tarefa de distribuir os conhecimentos amarzenados nos livros, deve caber-lhe a tarefa, muito mais delicada, de acompanhar o crescimento infantil, de desenvolver a personalidade da criança.

Aprender não significa sómente fixar na memoria, nem dar expressão verbal e propria ao que se fixou na memoria. Desde que a escola e a vida não mais se distinguem, aprender importará sempre em uma modificação da conduta humana, na aquisição de alguma cousa que reaja sobre a vida e, de algum modo, lhe enriqueça e aperfeiçôe o sentido.

Similhante concepção de aprendizagem altera, substancialmente, o conteúdo e os metodos da escola.

Está claro que não basta, para isso, aprender uma informação. Pode-se saber tudo a respeito de dentes: e sua estrutura, a causa de suas caries e de suas molestias, e ainda assim, nada disso alterar a conduta pratica na vida.

Só se aprende para a vida quando não sómente se *pode* fazer a cousa de outro modo, mas tambem se *quer* fazer desse outro modo. Só essa aprendizagem interessa á vida e, portanto, á escola. Tal aprendizagem é, inevitavelmente, mais complexa do que a simples aprendizagem informativa. Nenhum processo mecanico é suficiente para a sua aquisição. A criança tem que ser levada em conta. E, com ela, os seus interesses, os seus impulsos, os seus desejos, os seus receios, os seus gostos e os seus aborrecimentos. Tudo isso contribue para que se aprenda ou para que não se aprenda. Para que se aprenda mal e para que se aprenda bem.

Ao lado da lição que se quer ensinar, vão-se tambem, e simultaneamente, ensinando habitos, disposições e atitudes que têm maior importancia educacional do que o objeto original do ensino.

A velha escola foge á dificuldade, continuando a ignorar ou agindo como se ignorasse o que se passa com a criança. Na imposissibilidade de considerar o problema em sua complexidade, reduz o programa a um conjunto de *lições* fixadas de antemão e que devem ser aprendidas. Sob o pretexto de preparar para o futuro, o seu programa se constitue de materias de interesse para a vida adulta. E a determinação de isolá-las para o ensino desliga-as do lugar natural que os conhecimentos têm na vida adulta. Não é, pois, sómente a ignorancia da criança e dos seus interesses, é a ignorancia do proprio sentido que a materia tem na vida rial que constitue a falha mais profunda dos programas escolares usuais.

Desligados do sentido natural que têm na vida, aqueles conhecimentos não podem ser rialmente aprendidos. E, em vez deles, a criança aprende habitos, atitudes, disposições, que lhe falsificam o carater, lhe retiram o espirito critico e lhe minam a inteligencia nas suas fontes vivas de originalidade e de iniciativa.

Em resumo, o erro capital da pedagogia tradicional está no *isolamento* em que a escola e o programa se colocaram diante da vida. Aprender é uma função normal da criança e do homem. Mas, por isso mesmo, não se pode exercer sinão na matriz da propria vida e dentro de certas condições essenciais. Essas condições devem ser atendidas, e não removidas. Primaria entre todas elas está a *intenção* de quem vai aprender. A vontade da criança ou do adulto é imprescindivel para que o aprendizado seja rial e integrado á propria vida. Seja um calculo de aritmetica ou seja uma habilidade manual, a determinação de aprender é que faz com que as mesmas sejam aprendidas.

Kilpatrick classifica as atividades em "intrinsecas" á vida da criança e "extrinsecas" a essa mesma vida, conforme parti-

cipa delas ou não a vontade intencional da criança. No segundo caso — atividades extrinsecas — o valor educativo é duvidoso ou nulo. No primeiro caso — atividades intrinsecas — os resultados educacionais são seguros e completos: a intenção do aprendiz articula com a sua personalidade a nova atividade, conduz e orienta os proprios esforços, verifica os resultados e lhe comunica o impeto necessario para novas atividades e esforços novos. Todos os males do *isolamento* ficam aí corrigidos. Não ha isolamento em relação aos interesses da criança, nem ha isolamento em relação á posição rial das cousas na vida corrente.

Apreciada, assim, não parece haver possibilidade de divergencia, em teoria. Todos estão de acordo em que a educação não é um "instrumento estranho á vida e que aplicamos sobre a vida para melhorá-lo"; mas é o proprio processo de viver, o proprio processo de refazer, reconstruir e melhorar a vida.

Como, entretanto, conciliar essa teoria com a necessidade inelutavel de ensinar ás crianças o que é essencial que seja aprendido, com a necessidade inelutavel de abreviar o processo dessa aprendizagem e com a necessidade inelutavel de ensinar a grandes massas de crianças? Como organizar-se o programa, afinal, si não devemos organizá-lo em lições e em materias?

De acordo com a concepção que vimos defendendo, o programa deve constituir-se com a serie de experiencias e atividades em que a criança se vai empenhar na escola. Para a organização deste programa, devemos levar em conta as atividades da vida presente, que sejam necessarias ou desejaveis, e os processos adquiridos pela experiencia humana para conduzir essas atividades a bom termo.

A vida da criança está em uma das extremidades, e em outra as sumas da experiencia humana representadas pelas materias escolares, pelos compendios e pelos livros em geral. A função dessa experiencia humana no processo educativo consiste em oferecer á criança a inspiração e o modelo para sua aprendizagem individual.

O denominador comum das atividades infantis e dos fatos perfeitos em que se condensou a sabedoria humana está no conceito da experiencia. As atividades infantis são os começos incertos e tacteantes que devem conduzir á experiencia organizada e logica, já consubstanciada em livros. Esta ultima não representa mais do que o conjunto de leis e instrumentos aperfeiçoados para a solução das dificuldades riais, que a vida apresenta.

O curriculo ou o programa deve ser, assim, a serie de atividades educativas em que a criança se vai empenhar para progredir mais rapidamente, de acordo com a sabedoria humana, em sua capacidade de viver.

Aceita essa concepção, o primeiro problema pratico com relação aos programmas é o de saber si essas atividades podem ser previstas, planejadas e organizadas antecipadamente. Duas posições extremas são tomadas pelos educadores. De um lado, os que afirmam que o programa deve ser feito, todo ele, antecipadamente, si não queremos que o ensino venha a falhar ou a tornar-se confuso e ineficiente. De outro, os que dizem que experiencias educativas não podem ser predeterminadas, que a natureza do processo educativo não permite um plano anterior, de tal modo a sua marcha é acidental e filha das circunstancias em que opera.

Como quasi sempre, uma solução intermediaria é a mais consentanea com os fatos e com a pratica.

Antes do mais, o programa deve ser extraído das atividades naturais da humanidade. Ora, essas atividades, tendo a sua origem na natureza do homem, são, como tais, objeto de investigações e estudos, que as classificam, as definem e as organizam.

A especie humana ja acumulou, com relação ao modo de dirigir as duas atividades, uma experiencia muito longa, que se acha observada, catalogada e condensada naquilo que chamamos materias de estudo. Logo, de alguma sorte, o programa geral da escola está organizado antecipadamente.

Todo esse material, porém,—sejam as atividades, sejam os acontecimentos e as leis que a experiencia humana veiu descobrindo—é tão rico e abundante, que exige e impõe uma seleção, á vista do valor educativo dos seus diferentes elementos.

Até que ponto o trabalho de seleção deve ser feito antecipadamente?

Aconselham os educadores levar-se em conta as condições do professorado. Existe, quanto á necessidade de planejar o programa, uma verdadeira gradação, conforme seja o treino e o preparo dos professores. Alguns professores serão tão bons que qualquer determinação externa pode vir a prejudicá-los, e alguns outros serão tão deficientes que a exclusiva orientação pessoal conduzirá inevitavelmente a desastre.

Dentro dessa escala, deve haver programas preparados que marquem uma orientação geral e forneçam elementos abundantes para permitir a escolha e para guiar e auxiliar os professores na direção das classes. Devendo o programa consistir numa serie de atividades que representam as atuais necessidades da vida e sendo essas necessidades, em seu quadro geral, mais ou menos permanentes, é sempre possivel prefixá-las em um estudo central que discrimine os principais objetivos da escola. No mesmo quadro, ainda é possivel determinar, com a necessaria flexibilidade, muitas atividades particulares em que os alunos se podem empenhar para que venham a crescer e desenvolver-se adaptadamente ao meio em que vivem.

Um corpo de educadores especializados pode organizar os planos gerais de atividades, fazendo-as acompanhar das materias necessarias, para que as crianças as empreendam com exito.

Além disso, "programas minimos", que compreendam o que deve ser aprendido pelas crianças, salvo dificuldades insuperavel, podem ser tambem antecipadamente organizados.

O professor ou diretor da escola organizará, então, dentro desses limites gerais, o programa especial para cada classe, á medida que o trabalho progrida.

A unidade constitutiva do programa escolar é a atividade aceita pelo aluno e por ele devidamente planejada. As atividades devem ser tais, que levem os alunos á aprendizagem dos conhecimentos, habitos e atitudes indispensaveis para resolver os problemas de sua propria vida. O papel do professor está em despertar os problemas, torná-los *sentidos* ou conscientes, dar-lhes uma sequencia organizada e prover aos meios necessarios para que os alunos os resolvam, de acordo com o melhor metodo e os melhores conhecimentos.

Com relação ás atividades concernentes aos problemas de alimentação, de casa e de vestimenta, — a escola, por intermedio de projetos devidamente escolhidos, porá o aluno em contacto com os conhecimentos que se encontram na historia natural, na agricultura, na geografia, nas artes industriais e na aritmetica. Com relação ás atividades de organização e regulamentação da vida cooperativa da classe e da escola, — o estudo do direito, da historia e da literatura fornecerá objeto para discussões, pelas quais se verá como a humanidade vem resolvendo esses problemas. Nos projetos de empregar utilmente o tempo de lazer e diversão,—a experiencia da humanidade, acumulada na literatura, na musica, nas artes, nos jogos e nas danças, tambem será devidamente aproveitada. E em todas essas atividades os instrumentos da leitura, da escrita, desenho, aritmetica e a habilidade manual terão sempre uma grande contribuição.

Organizada a escola desse modo, os fatos e os conhecimentos ficam subordinados ás atividades escolares em que a criança se empenha.

Aí está a objeção.

Então, organiza-se a escola para que aí se vá aprender, e faz-se do aprender uma cousa secundaria, incidente, ocasional? Como poderá a criança ter o seu saber organizado, si ela o ganha, assim, através de experiencias gerais, que tornam dificil qualquer sistematização?

Primeiro: não precisamos voltar ao principio para dizer

que pode esse meio não ser ainda o melhor, mas só assim a criança rialmente *aprende* alguma cousa.

Segundo: percamos a supertição de organização logica, externa, em que se acham os conhecimentos nos livros escolares.

A organização que vale é a que se faz em nosso proprio espirito, á medida que sentimos aumentar o nosso cabedal de conhecimentos e o sentimos articulado, ligado com as nossas experiencias passadas, influindo em nossa ação presente e fornecendo-nos os meios para o enriquecimento progressivo de nossa vida.

A aprendizagem de fatos livrescos, presos aqui e ali em nossa memoria, quando muito, nos dá uma tola e inutil erudição. Não é senão um meio-saber verbal, que nada cria nem produz. No melhor dos casos, fica essa erudição. Nos demais, tudo que foi aprendido, assim, desligado da realidade e da vida, evapora-se, apenas deixamos a escola.

Não tenhamos, pois, receio de que as nossas crianças vão aprender menos. Elas irão, muito provavelmente, aprender mais e, sobretudo, irão aprender eficazmente, com o sentido da rialidade e da ação, destruindo-se, assim, o flagelo desse ensino verbal e livresco, que nos tortura.

Não desconheço as grandes dificuldades de organizar um programa com a *forma* e a *função* que vimos enunciando. O problema, depois da nossa reflexão, torna-se mais complexo. Não ha uma formula fixa a prescrever. O perigo de confusão e de disperdicio, em uma escola organizada nessa base, é gritante.

Que fazer? Ficar com a velha organização, cuja falencia já conhecemos?

Não. Atiremo-nos á tarefa, com o optimismo confortador de quem acredita que as cousas devem ser melhoradas e, mais do que isso, o podem ser.

Com a consciencia nitida das dificuldades atuais e muito cuidado no conflito de valores que se pode estabelecer,—aten-

tos, assim, para que sempre o saldo seja a favor da reforma, — empreendamos a reorganizaçço dos programas, partindo do ponto onde nos achamos para o ideal longinquo que nos traçaremos.

O criterio central ha de ser o de transformar a escola em um lugar onde a criança *cresce* em inteligencia, em visão e em comando sobre a vida.

III — *A organização psicologica das materias escolares*

Partindo da criança e de suas necessidades, chegamos á conclusão de que o programa escolar deve organizar-se em uma serie de experiencias riais e socializadas, e não como uma simples distribuição de materias escolares.

O proprio estudo das materias escolares nos vai levar, tambem aos mesmos resultados. O mesmo problema, visto de um angulo diverso, ganha, si possivel, maior clareza, e a solução aventada, maior plausibilidade.

Reconstituiremos, aqui, com a brevidade possivel, a exposição de *John Dewey*, no seu estudo, hoje universalmente classico, sobre a criança e o programa escolar, valendo-nos ainda da contribuição trazida por *Kilpatrick* á consolidação da doutrina sustentada pelo famoso filosofo americano.

As *materias escolares ou materias de estudo*, em rigor, deveriam ser tudo sobre que incidissem o inquerito, a reflexão, o estudo, no desenvolvimento de uma determinada atividade. Não tem sido esse, entretanto, na teoria tradicional, o conceito de materias escolares. Na velha linguagem classica, significam os diferentes ramos classificados do saber.

A finalidade suprema da educação escolar é a de levar a criança á participação no sentido, nos valores e na conduta da sociedade a que pertence.

Porque razão julgou a escola que, ensinando aqueles diferentes ramos do saber, operava o milagre dessa participação?

Pela razão muito simples de se exergar naquelas «materias» o conjunto de conhecimentos que consubstanciam a propria vida coletiva da sociedade contemporanea.

Descuraram-se, entretanto, os educadores de perceber que os conhecimentos armazenados nos diferentes departamentos do saber humano se achavam de tal modo desligados da sua matriz social, que nenhum alcance tinham já sobre as atividades riais dos homens. A tarefa dos educadores era a de prover um meio social em que a criança pudesse, com economia e rapidez, percorrer os diferentes estagios de cultura do seu grupo. O seu erro esteve em organizar esse meio pelo estudo de *materias* que não se achavam devidamente impregnadas do sentido social necessario á sua perfeita compreensão.

Daí, a escola se ter afastado da vida, tornando-se o ambiente artificial que vimos condenando e onde, quando muito, se prepara o espirito para as especializações diversas de uma vida estritamente intelectual.

Com efeito, as «materias escolares» — linguagem, matematica, historia, ciencias naturais, etc. — nada mais são do que resultados sistematizados dos conhecimentos humanos em sua forma logica e abstrata. Como tais, só interessam o especialista que pode compreender a sua linguagem simbolica ou tecnica e perceber as relações que existem entre as diferentes partes da sua estrutura logica. São *materias de estudo* para o especialista. Não o podem ser para as crianças.

A marcha da criança, em sua educação, atravessa tres fazes distintas. Primeiro, a criança aprende a *fazer cousas*. E' a forma mais simples de seu contato com o meio. Assim, aprende a caminhar, a falar a brincar, a fazer isso e aquilo. No mesmo passo, por isso que se acha em contacto com outros, a criança aprende, através das experiencias alheias, que lhe são comunicadas. Aprende através da informação. Essa informação está, porém, articulada e presa á sua atividade geral, de sorte que éla a absorve diretamente. E, por ultimo esses conhecimentos poderão ser enriquecidos e aprofunda,

dos, até receberem uma organização logica, racionalizada e sistematica.

A escola mostra desconhecer essa progressão e se atira desde os primeiros tempos á terceira fase. Como todo o material acumulado hoje nos livros é imenso e complexo, mais facil do que dirigir organicamente a experiencia infantil até éle, é dividi-lo e dá-lo por dóses aos alunos. A escola constitue, então, um outro mundo, onde, contra o bom senso e contra a utilidade, se aprende para fins de promoção e de exames. Nem existe, ali, a vida no seu sentido normal de um conjunto de atividades aceitas, em que nos empenhamos com sentido de responsabilidades e de prazer, nem ali existe, propriamente, saber e ciencia, porque isso mesmo se perverteu em um simples esforço de repetir, pela palavra ou pela escrita, o que outros formularam em livros.

Como então organizar as «materias» para que possam, rialmente, constituir o objeto do estudo e da aplicação das crianças?

Para isso temos que fugir da organização «logica», que representa o seu ultimo estagio de aperfeiçoamento, e, partindo da experiencia da criança, desenvolver, cronologicamente, os diferentes passos da aquisição do conhecimento cientifico.

A organização da materia escolar ou das lições por essa forma educativa é, geralmente, chamada a *organização psicologica,* em contraposição á *organização logica* do especialista.

Em essencia, a organização psicologica representa a disposição da materia ou da lição na ordem em que se realiza a experiencia da criança. A organização logica é o modo por que se organiza o que ela aprendeu da experiencia.

Vejamos, em detalhe, o desdobramento dessa idéa.

Suponhamos que na aprendizagem da fisica a primeira experiencia de uma criança tenha sido a quéda de uma pedra em seu pé, por tê-la colocado em uma posição de desequilibrio.

A criança não passa incólume por essa experiencia. Como por nenhuma outra. Ela aprende aí qualquer cousa. Na proxima vez, já não agirá do mesmo modo. Terá mais cuidado. De alguma sorte, sabe que, si a pedra não fôr colocada de certo modo, virá cair. A sua primeira experiencia deu-lhe certos conhecimentos para conduta, em outras experiencias, com objetos pesados. Ha, assim, duas cousas a notar: a experiencia e o resultado da experiencia.

Imaginemos uma serie de experiencia dessa natureza, si quisermos dar-lhe a representação lembrada por KILPATRICK, de quem tomamos essa demonstração:

$$E_1\ R_1\ E_2\ R_2\ E_3\ R_3\ E_4\ R_4 \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots$$

E_1 E_2 E_3, etc. representam as experiencias. R_1, R_2, R_3, etc. representam os resultados das experiencias.

Cada experiencia deixa um certo resultado que habilita a criança a encerrar de modo diverso a futura experiencia e, portanto, obter dela um resultado tambem diverso. Esse resultado, R_3, por exemplo, não é sómente a soma dos resultados anteriores R_1 R_2; mas é qualquer cousa dependente deles e reorganizada, distintamente, com elementos novos.

No proprio processo de desenvolvimento ou aquisição de uma idéa não é de outro modo que o espirito age. A sucessão de experiencias E_1 E_2 E_3 vai-lhe permitindo organizar sucessivamente os resultados, R_1, R_2, R_3, com desenvolvimento cada vez maior e cada vez maior exatidão de detalhe.

Temos, agora, a serie completa de experiencia e resultado a que se poderá chegar em fisica, a que tenha chegado hoje o maior especialista em fisica, teriamos:

$$E_1\ E_1\ E_2\ R_2\ E_3\ R_3 \ldots\ldots\ldots E_{50}\ R_{50}\ E_{51}\ R_{51} \ldots\ldots\ldots E_n\ R_n$$

Nessa serie, como na dos primeiros conhecimentos da criança, cada *E* representa uma experiencia e cada *R* o resultado organizado que dela decorreu e que vai influir sobre a futura experiencia.

Si as experiencias fossem todas frutuosas, si nos primeiros anos os pais e, depois, os mestres tivessem cuidado em que

a criança percebesse claramente cada experiencia e organizasse concientemente o seu resultado, é inegavel que cada resultado representaria mais ou menos um todo logico, que resumiria, corrigiria e completaria resultado anterior. Cada experiencia, servida pelos resultados já obtidos, seria mais complexa, permitindo uma analise mais minudente das partes e uma integração posterior mais cohesa e mais logica.

Cada experiencia é um trecho da vida, uma atividade e, naturalmente, a sua marcha é psicologica. Cada resultado é um produto mental, a ordenação logica do que foi aprendido naquela experiencia.

E' sobretudo para notar, aqui, como a concepção logica da materia tem um substrato natural e organico. O espirito humano, agindo com inteligencia, não pode proceder de outro modo. Tanto a criança, como o adulto, como o homem de ciencia, agem segundo as mesmas leis. Os resultados do conhecimento infantil não são pedaços isolados, sem ligação nem ordem. Quando muito, são classificados segundo criterios diversos dos adultos. Mas são classificados.

Em geografia, por exemplo, os conhecimentos da criança serão ordenados em torno da sua casa, da sua rua, da sua cidade; os do adulto, por isso que a sua visão é muito mais larga, libertam-se dessas condições proximas, para se classificarem em torno de conceitos gerais e, por tanto, abstratos. Uns e outros. porém, se processam da mesma forma e estão, embora em gráus diferentes, no curso da mesma escala. Logo, em cada momento da vida, uma determinada pessôa tem um saber proprio, com os seus resultados intrinsecamente organizados e o seu aspecto logico derivado.

Não pareça isso extravagante. A organização logica não pode ser outra cousa sinão a organização dos conhecimentos, de modo que eles sejam mais utilizaveis e mais eficientes para uma determinada aplicação.

O saber, mesmo de uma criança, desde ,que seja um verdadeiro saber e que afete a sua conduta, tem alguma organização

logica, tanto que ela o pode aplicar. Do mesmo modo, o de um grande cien ista. E essa identidade, no aspecto logico, de conhecimento germinal da criança e do conhecimento consumado e profundo do cientista, existe tambem, é claro, no aspecto pisicologico.

Imagínemos alguem, cujos conhecimentos em fisica possamos reputar completos. Conhece até E_n e R_n Como cientista, está empenhado em prolongar a serie de experiencias, para obter novos resultados. O seu genio o leva a utilizar-se de R_n, projetar novas experiencias—$^{u}+1$ $E_{..}+2$, etc.—e chegar a resultados novos—R_n+1 R_n+2—etc. As experiencias têm a mesma marcha pisicologica, em essencia, que a da criança nos seus primeiros passos.

Analisemos, agora, em contraste com a atitude da criança e do cientista investigador, a attitude da escola e do mestre.

O professor de fisica conhece tambem os resultados finais a que chegou a fisica. Está perfeitamente senhor da exposição logica em que se resumem os seus uitimos resultados: R_n. Como deve ele ensinar fisica ?

A resposta, ou a receita, da escola tradicional era simples. Tome a massa compacta que representa a totalidade dos conhecimentos dessa ciencia—R_n—, divida-a em capitulos, torne a sua exposição mais simples para os alunos mais novos e mais complexa para os alunos mais adiantados, e ensine a materia, mês a mês e ano a ano, em doses devidamente graduadas.

A criança, que chegou á escola com o seu desenvolvimento em fisica ali pela parte inferior da serie que imaginamos—E 50, por exemplo, é levada ex-abrupto para o R_n, que lhe é imposto á inteligencia, em lições.

E' o mesmo que desejar dar-lhe a noção de cadeira, e explicando-lhe, separadamente, no primeiro dia, os pés da cadeira; no segundo, o assento; no terceiro, o espaldar; no quarto, a madeira com que fosse feita, e assim por deante, sem nunca lhe mostrar a cadeira toda. Porque, notemos bem, na serie natural de experiencias e aprendizagens, cada experiencia, como cada

resultado, representam verdadeiros todos para a inteligencia. A' medida que se progride, se vão melhor distinguindo as partes e as suas relações entre si e com o todo. Como, porém, posso eu compreender partes, si elas pertencem a um todo que não conheço ?

O ensino do mais simples para o mais complexo da escola tradicional falha, portanto, ás leis da pisicologia e do bom senso.

A simplicidade dos grandes principios e regras, com que se iniciava o ensino da gramatica ou da fisica, está muito acima da capacidade da criança naquele momento dado. Porque não é uma simplicidade inicial; mas uma resultante de muitas, de sucessivas generalizações e sinteses.

A simplicidade dos primeiros conhecimentos não deve ser, não pode ser a que se supunha existir nos principios fundamentais de uma ciencia feita, aos quais ela só chegou por ultimo no caminho percorrido de sua formação; mas a que existe em idéais que não são ensinadas em todos os seus coloridos e detalhes.

Para se ensinar a uma criança o que é um coelho ou um gato, é preciso mostrar-lhe primeiro o coelho ou o gato. A sua primeira noção será imprecisa, inadequada, mas não pode deixar de ser global. Não conseguimos tornar o conhecimento mais simples por lhe querer ensinar, primeiro o focinho, depois os pés, depois o rabo, etc. A' medida, entretanto, que o seu conhecimento progride, que ela começa a diferenciar as partes e estas passam assim a ter uma existencia mental distinta do que é o coelho ou o gato, o seu conhecimento do animal se tornará mais minucioso, mais exato, mais completo e, podemos dizer, então, mais complexo.

Do mesmo modo, em fisica. Está claro que a criança que deixou cair a pedra em seu pé não teve, nesse dia, a visão total da fisica ou siquer das leis, dos principios fundamentais da gravidade.

Mas aquela experiencia e o seu resultado representaram, decerto modo, um *todo*, com unidade natural e clara para o seu espirito. Outras experiencias, tambem vistas como todos,

lhe permitirão amanhã ampliar e corrigir os seus primeiros conceitos. A analise e a sintese, que seu espirito naturalmente realiza em cada uma délas, abrem-lhe a noção da distinção, que antes não tinha. Já vê o *todo* mais em detalhe. Já vê melhor os detalhes no todo. E assim progredirá, até que uma ciencia da fisica se lhe esboçará no espirito. Deste modo partes e todo serão sempre compreensiveis, estimulando o jogo mental das analises e das sinteses progressivas. Mas um capitulo especifico da Fisica como é hoje escrito, representando uma parte dos resultado finais — R_n — do conhecimento moderno da ciencia, nunca poderá ser compreendido pelo aluno, nem como parte, nem como todo.

O professor poderá dar uma certa unidade á lição, mas êle mesmo não a verá como um todo, porque a sabe uma secção de um todo maior. E o aluno apenas a perceberá como qualquer cousa mal arranjada, que êle não sabe a que prender ou ligar, por isso que ainda não conhece o todo a que pertence o trecho, a fatia que lhe dão para aprender. Tudo que pode fazer é recorrer a palavras, para repeti-las quando lhe pedirem. Nem mesmo as idéas aprende. Porque, rigorosamente, não se decoram idéas. Idéas se adquirem, conquistam, através de um processo experimental, através da serie que indicamos de experiencias vividas e sentidas. Aquêle saber pode enganá-lo e dar-lhe uma impressão de ciencia, mas, por cumulo de ironia, desarma-lo-á mais profundamente para a vida do que a ignorancia verbal, de que êle tanto se envergonharia.

Objetar-se-á. Os fatos negam essas afirmações. Afinal, ha alguem que aprende. Ha mesmo muitos que sabem muito. E, si aprenderam, a escola foi a primeira estrada, a estrada rial, talvez, dessa cultura.

Não ha duvida. Ha muitos que aprendem, apesar da organização puramente logica da materia. Esses « muitos » são, porém, bem poucos, afirma *Kilpatrick*, si os compararmos aos que se perdem pelo caminho, á grande massa dos que nada aprendem. E, si triunfam, ainda é porque foram inteligencias

tão vigorosas, que, através da serie de lições isoladas e desconexas, lograram, aqui e ali, pedaços riais de experiencia vital e organica, que deram sentido aos seus estudos. E mais: geralmente possuiam memorias excepcionais, que lhes permitiram gravar toda a marcha do curso. Ao fim do mesmo, e só então, desde que conservavam de memoria os passos sucessivos, uma revisão global da materia lhes foi possivel, revisão que lhes deu a noção de conjunto necessaria á compreensão verdadeira de cada uma das partes e das suas relações com o todo, que, nesse momento, vieram a perceber.

Sistema, cujo sucesso esteja a depender de tais esforços e de tais riscos, será, quando muito, aproveitavel em escolas que desejam operar uma seleção extravagante de inteligencias. No ensino primario e no ensino secundario deve ser condenado como anti-economico e ineficiente. Escolas que visam ensinar a massas ou a grupos escassamente selecionados, não podendo, portanto, subordinar a instrução que ministram aos acidentes de um metodo que é absurdo para as inteligencias comuns e uma singular provação mental até para os espiritos de escól.

— —

Como se fará, porém, a *organização* dos conhecimentos, si dermos ao curso de estudos a marcha psicologica organica, vital que estamos a defender?

A materia escolar, para *uso do professor,* no ponto de vista que assumimos, será organizada nas bases que, segundo o conselho de *Kilpatrick,* devem obedecer á seguinte ordem *(Foundation of Method,* p. 361).

1— Descrição clara da téoria, salientando-se os objetivos novos que visa o seu ensino.

2 — Projetos diversos, descritos em detalhe, para mostrar o que se deve esperar, e porque, de um ensino por meio de atividades e empreendimentos com um fim em vista. Indicação dos resultados obtidos.

3 — Lista de projetos em numero superior aos que possam ser praticamente usados, com referencia de material e aparelhagem necessarios.

4 — Indicação dos resultados que se devem razoavelmente esperar com relação á materia, pondo-se em maior relevo a aquisição de habitos e atitudes, geralmente esquecidos na escola tradicional. Essa indicação servirá para que os professores e os alunos meçam e estimem o progresso que estão fazendo.

5 — Material para os alunos se exercitarem nesse ou naquele ponto do estudo.

Sobre tres bases, o ensino passaria a ser dado por meio de projetos, em vez de lições. E os projetos não acompanharão, é bem de ver, a sequencia logica em que hoje é dividida a materia, por isso que se devem organizar em harmonia com os impulsos, as tendencias, os interesses e a capacidade da criança. As materias serão ensinadas á medida que se tornem precisas, na sequencia de cada projeto. O criterio não será, neste caso, o de sua organização logica, mas o da aptidão da criança para compreender e da necessidade em que éla se acha para prosseguir em determinada atividade.

Como as atividades se estabelecem em virtude de um desdobramento da capacidade infantil, guiada e dirigida pelas condições do meio em que vive, — poderá sempre haver uma sequencia progressiva nos projetos utilizados. A criança, á proporção que se desenvolve e cresce, se empenhará em atividades mais complexas, que exigirão maior soma de conhecimentos, cuja necessidade éla mesma irá sentindo. Toda materia que fôr assim chamada a dar a sua contribuição deverá ser fatalmente incluida, mas não se forçará, sob pretexto de necessidade logica, a utilização de materia que não sirva a alguma finalidade, vista e prevista, no curso do projeto.

Como se operará, então, a *organização* dos conhecimentos do aluno? Desprezando, como desprezamos, a organização logica sistematica, em que se acha a materia, o que lhe vamos dar em substituição áquele possivel valor perdido?

Vamos dar-lhe a organização que se processa naturalmente no curso de sua atividade e que é a unica legitima e util, no estagio de desenvolvimento em que se encontra.

O aluno ou a criança, empenhado em uma atividade que êle escolheu ou em cuja escolha participou, cujo fim percebe e procura atingir, tem no projeto, que o anima a agir e prosseguir na ação, o eixo, em torno do qual se distribuem, se julgam e se reunem todos os conhecimentos que vai adquirindo. Pode-se vêr, por aí, como a criança, tudo aprendendo em função de um fim em vista, articula os resultados dessa aprendizagem ás suas experiencias passadas, reorganiza-as em um todo cada vez mais amplo e se encaminha para novos projetos, com um sentimento de confiança efetiva nos seus conhecimentos.

A *organização* que se opera é perfeitamente vital e utilizavel. Afinal, organização é a disposição de uma serie de cousas com o sentido da utilidade que tem cada uma délas em relação ao todo que se quer organizar.

A organização logica e sistematica da sciencia ou de uma materia é a disposição dos seus conhecimentos em torno de certos principios gerais. O especialista em matematica ou fisica sente perfeitamente a vantagem dessa organização, para o seu raciocinio e para as suas pesquisas. Está tudo disposto do melhor modo para o seu manejo. Aquele conjunto de formulas e abstrações, de cujo segredo é senhor, representa o seu material de trabalho. Quem não o possuir é simplesmente um *leigo*, com o qual êle nem siquer poderá conversar sobre a materia.

A organização, que realiza a criança, através da sua atividade querida e consciente, participa das mesmas virtudes. Os conhecimentos adquiridos desse modo se ajustam e se articulam em torno de conceitos q e ela irá, pouco a pouco, formando e que são a toda hora utilizaveis em sua vida, porque ela os conquistou por um esforço organico, percebendo-lhes as relações e a função pratica.

O erro de visão da escola tradicional está em se lhe querer

dar, de chofre, a organização final da materia, cujo sentido só o especialista percebe.

O aluno que tiver gosto e inclinação pode chegar até lá. Os seus projetos poderão desenvolver-se, em uma certa epoca, ao longo de linhas especializadas; o seu interesse puramente intelectual pode acentuar-se, chegando assim aos mais altos gráus de organização cientifica. Tal desenvolvimento será natural e logico, porque não ha nenhuma antinomia entre a sua primeira atividade pratica e as culminancias intelectuais que vier a alcançar. Afinal, a criança que se educa e o cientista que descobre mais uma verdade agem do mesmo modo. Ambos usam inteligentemente os recursos que têm ás mãos para a consecução de um determinado fim.

Mas a grande maioria não chegará ao ponto em que se encontram os especialistas. A que fica, então, reduzido o ensino?

O aluno não ganhará um conhecimento completo da ciencia, mas obterá uma noção eficiente do seu metodo e dos seus processos. O seu pensamento ganhará, em fisica, em matematica, em geografia, em historia, a atitude acertada, para encarar os fenomenos. Perceberá ele ainda a função do conhecimento cientifico.

Spencer, analisando o saber de mais valor para o homem contemporaneo, concluiu que esse saber é o saber cientifico. Implicitamente pressupôs, entretanto, que a ciencia podia ser ensinada pelos seus resultados e não pelos seus metodos. O essencial, porém, é dar ao educando a atitude cientifica, com os seus habitos de reflexão, de inquerito, de analise, de critica e de sistematização.

Esse resultado pode perfeitamente ser atingido dentro da teoria escolar que estamos a defender. Mais do que isso. Esse resultado é o caracteristico do metodo, de que nós estudamos aqui um dos elementos.

CONCLUSÕES

Chegamos, desta sorte, ás mesmas conclusões a que

nos tinham levado as primeiras reflexões sobre a criança e o programa.

Resumamos essas conclusões:

1 — A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciencia dos adultos;

2 — O programa escolar deve ser organizado em atividades "unidades de trabalho" ou projetos, e não em materias escolares;

2 — O ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor;

4 — A criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade, e não uma inteligencia pura, interessada em estudar matematica ou gramatica;

5 — Os seus interesses e propositos governam a escolha das atividades á luz do seu desenvolvimento futuro.

6 — Essas atividades devem ser riais (similhança com a vida pratica) e reconhecidas pelas crianças como proprias.

Não escureçamos as grandes dificuldades de chegar a realizar integralmente essas conclusões. Precisamos, para isso, de mais estudo, mais pesquisa, mais paciencia e mais inteligencia do que á primeira vista parece.

O que se está procurando reformar tem seculos de organização, onde esta efetivamente existe radicada. As novas tecnicas estão apenas sendo experimentadas.

Mas, desde que os principios estão certos, não ha razão para não tentar realizar uma escola mais consentanea com a diretriz que dêles decorre.

Lembremo-nos do problema da disciplina. Houve tempo em que os professores não acreditavam em ensinar sem o castigo fisico. Seria tão absurdo propôr a esses educadores a supressão da chibata ou da palmatoria, quanto, em alguns logares, hoje, propôr a organização pisicologica das materias escolares e o ensino por projetos.

A orientação da educação leva, entretanto, a crêr que, dentro de 10 ou 20 anos, ninguem mais tentará nem o ensino por

lições, nem a organização do curriculo em materias escolares, nem a coacção inteletual de hoje.

Assim como desapareceu a coacção fisica, tambem desaparecerá a coacção inteletual, por inutil e contraproducente.

Não poderemos mudar da noite para o dia. A propria organização da escola e o exercicio do seu ministerio pelo professor só teriam a perder com uma modificação subita.

Podemos, talvez, iniciar o movimento:

—Primeiro, fundando *escolas experimentais*, cujo numero iria aumentando com o de professores convenientemente preparados; segundo, retirando do dia escolar uma hora ou meia hora, em que se tente o novo metodo, mesmo nas escolas tradicionais. A criança, devidamente guiada, escolherá a sua atividade e, nessa hora, aprenderá sob o principio do *trabalho com um fim em vista*.

As materias escolares passarão, aí, do seu lugar de honra para o de simples servas do crescimento infantil, contribuindo para êle, quando chamadas. A organização logica dará logar ás organizações psicologicas pessoais, dos conhecimentos adquiridos.

Além dessa obra escolar, incentive o professor as atividades extra-classes. Dê liberdade aos alunos para organizar a sua vida social e recreativa. Estimule-os neste exercicio de autonomia e de responsabilidade.

E pouco a pouco, á medida que os resultados se acentuarem, á medida que se sentir com forças para ampliar um tal programa, vá o professor alargando-o pelas demais fases do trabalho escolar, até o abranger por inteiro.

Assim o progresso será organico e rial. A escola será progressiva. As novas idéas—que já não são ineditas e já estão bem comprovadas alhures—valem o sacrificio dessa mudança de habitos, de planos e de atitudes. Tenhamos a coragem de iniciá-la.

Rio—Dezembro de 1931.

HOMOGENIZAÇÃO DAS CLASSES EM JUIZ-DE-FORA

FEVEREIRO DE 1932

RELATORIO

A' vista dos resultados animadores alcançados na primeira tentativa de homogenização levada a efeito no ano passado, planejamos esta nova tentativa.

Era nosso intuito dar maior extensão ao trabalho, mas a carencia de tempo e de material nos obrigou a restringir o plano primitivo, limitando o trabalho apenas ás classes de 1.° ano. Achamos prudente excluir o Grupo noturno. A sua situação é toda especial e os seus alunos são todos maiores de 12 anos.

I — PLANO DO TRABALHO

O nosso plano de trabalho, previamente traçado, compreendia:

a) Classificação dos alunos;

b) Formação de classes homogeneas.

Na classificação seriam atendidos os tres fatores: escolaridade, idade, inteligencia.

II — REALIZAÇÃO DO TRABALHO

A classificação pelos niveis de idade e de escolaridade ficou a cargo dos diretores de Grupos e foi realizada a contento, por ocasião da matricula, servindo de base para a for-

mação provisoria das classes. Baseou-se em informações colhidas entre os alunos, os pais e os professores.

1. — *Nivel de escolaridade*: — Primeiramente foram os alunos divididos em dois grandes grupos: *novatos* e *repetentes*. Essa classificação não poude ser rigorosa, por falta de dados seguros, referentes á escolaridade dos alunos.

2. — *Nivel de idade:* – Dentro dos grupos de novatos e repetentes foram ainda os alunos subdivididos em grupos de idade: *avançados, regulares* e *retardados* no ano do curso, ou sejam, crianças de idade até 6,11; crianças entre 7 e 7,11 e crianças de idade de 8 anos em diante, para os novatos. Crianças de idade até 7,11; entre 8 e 8,11; e de 9 anos em diante, para os repetentes.

Os dados informativos acerca da idade foram incompletos para um grande numero de crianças, dificultando tambem essa segunda classificação.

3. — *Nivel de inteligencia:* — A classificação por niveis de inteligencia constituiu o trabalho grande, motivo deste relatorio. Baseou-se em resultados de exames por meio de tests.

III — TRABALHO DE TESTS

1. — *Tests empregados*:— Empregamos dois tests, ambos organizados no Laboratorio de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento: test «Prime» e test «E. A.», o primeiro para alunos novatos, e o segundo, para repetentes.

2. — *Corpo de experimentadores*: — Tivemos necessidade de formar um corpo de experimentadores, o qual foi constituido por professoras dos Grupos Escolares, alunas do curso de aplicação da Escola Normal e nós, que o chefiavamos diretamente.

Cuidamos de selecionar um numero minimo indispensavel, garantindo assim as condições maximas de segurança.

Com as novéis experimentadoras, fizemos, preliminarmente, varias reuniões, nas quais se estudavam e discutiam texto e tecnica dos tests a aplicar, condições a observar, cau-

sas de erro a prevenir, procurando fixar normas e preceitos para uma absoluta uniformidade de trabalho. Além disso, aplicavamos, á sua vista, um ou dois tests, antes de começarem a trabalhar.

3. — *Aplicação dos tests:* — Começamos o trabalho de aplicação dos tests, simultaneamente, nos varios Grupos Escolares.

Aplicamos primeiro o test individual Prime, aos novatos. Para aplicação do test coletivo E. A., reuniamos as crianças em grupos de 30 a 35. Considerando que o test E. A. exige maior rigor de tecnica, achamos prudente reservar exclusivamente para nós a sua aplicação.

Observamos rigorosamente a tecnica estabelecida para cada um dos tests.

IV — RESULTADOS

1. — Numero de alunos: — Aplicamos o test Prime a 846 crianças. Examinamos com o test E. A. 556 crianças. Foi assim examinado um total de 1402 alunos, pertencentes aos diversos grupos escolares da cidade, excluido, pelos motivos já apontados, o grupo noturno.

2. — Tempo gasto: — O tempo medio gasto na aplicação do test Prime, foi de 8 minutos por examinando, sendo a variação absoluta entre 5 e 12 minutos. A media de tempo para aplicação do test E. A. foi de 48 minutos, variação de 35 a 60 minutos.

3. — Trabalho estatistico: — Feito o levantamento estatistico dos resultados alcançados em um e outro test, conseguimos formar os quadros numeros 1, tabulação simples, os quais foram depois resumidos nos quadros numeros 2, onde a tabulação foi feita por grupos de 2.

Nesses quadros não foram computados os tests cujas informações acerca das idades não foram completas ou exatas.

4. — Normas: — De posse dos resultados fornecidos pelos quadros de tabulação, passamos a fazer os calculos ne-

cessarios para a fixação das normas provaveis para os ditos tests em nosso meio.

Fizemos o calculo do *Mediano*, pela formula de Curtis e o calculo dos *Percentis*, pela formula de Claparede. No calculo dos percentis, bastou-nos, para o nosso fim, encontrar os quartis 1.°, 2.° e 3.°, correspondentes aos percentis 25, 50 e 75.

Os quadros ns. 3, mostram as normas que, pelos processos indicados, encontramos, para os grupos de idade que consideramos.

5. — Controle dos resultados: — Para assegurar as condições de confiança nos resultados dos tests, submetemolos ao controle cientifico recomendado.

Verificamos:

a) Desvio Standard, formula de Mc Call;

b) Curvas de frequencia (ogiva de Galton).

Os quadros numeros 4 mostram os resultados a que chegamos, no calculo dos desvios.

As curvas apresentadas, conseguidas com os resultados alcançados, desenham-se de modo a assegurar garantias aos tests e aos seus resultados.

V — APLICAÇÃO

1. — Classificação e separação dos alunos: — Conseguidas as normas para a classificação intelectual dos alunos, passamos a aplica-las aos nossos casos. Servirem para a classificação os quartis 1.° 2°. e 3°., classificado os alunos, na mesma ordem, em fracos, medios e fortes. Essa classificação aplicada aos grupos dá formados pelos niveis de idade e de escolaridade, completava o trabalho, determinando uma separação dos alunos em 18 4rupos, 9 para os novatos e 9 para os repetentes. Teriamos, novatos e repetentes avançados, regulares e retardados em idade; fortes, medios e fracos em inteligencia.

2. — Formação das classes: — A separação completa e rihorosa pelas nossas normas, exigiria uma divisão dos alunos em 18 tipos de classes. Essa separação e divisão tão extensa não

era possivel fazer-se, por varios motivos. Os alunos estão muito subdivididos pelos varios grupos escolares, nos diversos turnos. A administração do ensino exige numero minimo certo de alunos em cada classe. Os edificios escolares padecem de deficiencia de acomodação.

Assim, na impossibilidade de se fazer uma homogeneização completa, pela separação integral dos grupos de alunos, como foram classificados, tivemos que reunir grupos diversos em uma mesma classe. Tomamos então como criterio, reunir os grupos mais aproximados. Evitamos, tanto quanto possivel, aproximar novatos e repetentes, fortes e fracos, e ainda, avançados e retardados em idade. Conseguimos, no entanto, formar classes com alunos *regulares-medios-novatos* e classes com alunos *regulares-medios-repetentes.*

Os alunos classificados, ficaram divididos, nos diversos Grupos Escolares, em 36 classes.

IV — SERVIÇO PERMANENTE

Considerando ser conveniente manter, no correr do ano, a classificação conseguida, resolvemos estabelecer um serviço permanente de exame e classificação, para atender aos alunos que se matriculam durante o ano. Esse serviço ficou creado em cada Grupo Escolar, a cargo de uma professora, fiscalisado pelo qiretor e sujeito ao nosso controle direto. Além disso, os alunos que se transferirem dos Grupos, levarão a sua classificação.

CONCLUSÃO

Consideramos bons os resultados alcançados com a medida pelos tests, principalmente os referentes ao test Prime. As dispersões verificadas nos quadros e nos graficos levantados, os desvios e as oroprias normas calculadas, mostram visivel superioridade dos seus resultados sobre os do test E. A. Tendo porém, em conta, que a escolaridade dos alunos repetentes é muito irregular e diferenciada e que essa diferenciação não poude ser atendida, por falta de informações seguras que o estabelecesse, é

de supor que esse fato tenha contribuido para determinar a inferioridade notada.

UM AGRADECIMENTO

Consignando prazerosamente o valioso concurso que nos prestaram diretores e professoras dos Grupos Escolares e alunas da Escola Normal, cumpre-nos manifestar aqui os nossos sinceros agradecimentos a esses prestimosos colaboradores que muito concorreram para o exito do trabalho.

Juiz de Fóra, 10 de Março de 1932.

A Comissão:

a) DIVA DE CARVALHO FARIA
Professora técnica

a) JULIA LOPES
Professora técnica

a) Oscar Arthur Guimarães
Assistente técnico do ensino.

OBSERVAÇÕES SOBRE OS TESTS

"I TEST PRIME"

1. —Material:—a) *ficha*: consideramo-la bôa. b) *material solto*: bom, á exceção do desenho do besouro, considerado dificilmente reconhecivel. c) *perguntas* bôas e bem redigidas.

2.—*Instruções*:—Bôas e muito praticas.

II. TEST "E. A."

1.—*Material*:—a) *ficha*: considerada bôa a primeira parte. Não achamos bôa a disposição dos tests na segunda parte: as questões, pouco distanciadas, dificultam a identificacão e localização do trabalho; os numeros da margem, muito pequenos e

quasi ilegiveis, não orientam a localisação. *b) tests*: segunda darte, test n.° 6: parece-nos defeituoso, com tres operações certas e cinco erradas, donde resultaria, a rigor, que a criança que riscasse todas as operações ganharia dois pontos. (Convem notar que não marcámos pontos nesse caso, considerando falho o test).

2.—*Tecnica:*—Primeira parte: considerada bôa. Segunda parte: test n.° 1: achámos de dificil compreensão a segunda ordem a executar 'pertencente a esse test. Dificil tambem de se relacionar com a primeira ordem. O mesmo com relação á terceira ordem.

3.—*Técnica de correção*: —Primeira parte: test n.° 2: achámos falha a redação.

—Segunda parte: test n.° 6: contagem de pontos errada; achamos um maximo de cinco e não de quatro pontos.

SUGESTÕES

Apontadas as falhas que notamos, passamos a fazer as sugestões que nos pareceram razoaveis.

1.—Dar melhor disposição ás questões da segunda parte do test E. A., destacando mais os respectivos quadros. A parte destinada a registro de informações poderia passar a figurar ao alto da primeira parte, permittindo ampliar o espaço da segunda, para o fim indicado. Os numeros da margem, seriam impressos em tipo maior.

2.—Mudar a redacção da técnica do test n. 1.

3.—No test n. 2—Dar compensação de erros e acertos.

4.—No test n.° 6—Dar numero igual de operações certas e erradas.

Juiz de Fóra, 10 de Março de 1932.

TEST "PRIME"

Quadro n. 1 — Frequencia (Tabulação simples)

RESP. CERT.	IDADES .... a 6,11	7 a 7,11	8 a 11,11	12 a ....
30	—	1	—	
29	1	0	1	
28	0	1	3	
27	0	3	2	
26	0	4	5	
25	1	4	13	1
24	3	7	8	0
23	1	16	10	1
22	3	15	15	0
21	9	18	20	0
20	6	21	12	1
19	6	18	25	0
18	4	29	12	0
17	10	20	18	0
16	2	27	14	1
15	8	16	18	2
14	8	27	8	
13	4	20	16	
12	10	20	8	
11	6	14	11	
10	3	12	3	
9	6	13	8	
8		8	7	
7	3	7	4	
6	2	9	3	
5	1	3	0	
4	0	3	3	
3	2	1	—	
2	—	2	—	
1	—	1	—	
0	—	—	—	
Somas	104	340	247	6

TEST "E. A."

Quadro n. 1 — Frequencia — (Tabulação simples)

RESP. CERTAS	IDADES			
	....a 7,11	8 a 8,11	9 a 11,11	12 a ....
50	—	—	—	1
49	—	—	1	0
48	—	—	0	0
47	—	—	0	1
46	—	—	0	0
45	—	—	1	0
44	—	—	0	0
43	—	—	1	0
42	—	—	1	0
41	—	1	4	0
40	—	0	4	0
39	—	0	2	0
38	—	2	1	0
37	1	1	6	1
36	1	3	3	0
35	2	2	2	1
34	0	1	5	1
33	0	0	3	1
32	0	3	2	0
31	1	0	1	0
30	2	1	6	0
29	1	1	4	0
28	1	1	4	0
27	0	2	8	1
26	0	1	4	0
25	0	4	2	1
24	2	5	11	1
23	3	4	5	2
22	3	4	6	0
21	1	5	8	1
20	1	3	4	3
19	5	5	5	1
18	2	3	8	0
17	3	5	4	1
16	12	4	12	0
15	5	6	4	0
14	8	4	3	1
13	14	4	3	0
12	4	3	6	1
11	8	5	3	1
10	10	5	6	0
9	7	3	7	0
8	6	7	7	0
7	8	8	5	0
6	3	8	1	0
5	4	4	4	0
4	3	1	2	1
3	7	2	0	
2	0	0	1	
1	4	5	2	
0	—	—	—	
Somas.....	132	126	182	

Quadro n. 2 TEST "PRIME"

Frequencia — (Tabulação por grupo de 2)

Respostas certas	Idades			
	... a 6,11	7 a 7,11	8 a 11,11	12 a...
29-31	1	1	1	1
27—29	0	4	5	1
25—27	1	8	18	0
23—25	4	23	18	1
21—23	12	33	35	0
19—21	12	39	37	3
17—19	14	49	30	
15—17	10	43	32	
13-15	12	47	24	
11—13	16	34	19	
9—11	9	25	11	
7— 9	8	15	11	
5- 7	3	12	4	
3— 5	2	4	3	
1— 3		3		
Somas.....	140	340	147	6

Quadro n. 2 TEST "E. A."

Frequencia — (Tabulação por grupos de 2)

Respostas certas	Idades			
	....a 7,11	8 a 8,11	9 a 11,11	12 a....
49—51			1	1
47—49			0	1
45—47			1	0
43—45			1	0
41—43		1	5	0
39—41		0	6	0
37—39	1	2	7	1
35—37	3	5	5	1
33—35	0	1	8	2
31—33	1	3	3	0
29—31	3	2	10	0
27—29	1	3	12	1
25—27	0	5	6	1
23—25	5	9	16	3
21—23	4	9	14	1
19—21	6	8	9	4
17—19	5	8	12	1
15—17	17	10	14	0
13—15	22	8	6	1
11—13	12	8	9	1
9—11	17	8	13	0
7— 9	14	15	12	0
5— 7	7	12	5	0
4— 5	10	3	2	1
1— 3	4	5	3	
Somas.....	132	126	182	21

PADRONIZAÇÃO DOS TESTS

Juiz de Fóra 1932 Fevereiro

(Padrões provisorios)

Quadro n. 3 TEST "PRIME" Medianos e percentis

Idades	....a 6,1	7 a 7,11	8 a 11,11	12 a....
Medianos (Curtis)	15,2	16,5	18,1	
Quartis (Claparède)				
3.°	19,7	20,2	21.7	
2.°	15,3	16,5	18,2	
1.°	11,7	12,6	13,9	

Quadro n. 3 TEST "E. A." Medianos e percentis

Idades	....a 7,11	8 a 8,11	9 a 11,11	12 a....
Medianos (Curtis)	13,1	15,6	21,5	
(Quartis Claparède)				
3.°	16,6	23,1	29,4	
2.°	13,1	15,7	21,5	
3.°	8,7	8,6	13,7	

Nota—Os quartis 1.°, 2.° e 3.° correspondem aos percentis 25, 50 e 75.

Os quartis acima serviram de base para a nossa classificação. Consideramos fracos os alunos que alcançaram pontos até o limite do primeiro quartil; médios, os que alcançaram o limite do terceiro, e fortes, os que ultrapassaram esse limite.

Juiz de Fóra, 18 de Fevereiro de 1932.

A Comissão

a) *Diva de Carvalho Faria* — Professora tecnica

a) *Julia Lopes* — Professora técnica

a) *Oscar Arthur Guimarães*—Assistente técnico do ensino

TEST "PRIME"

Quadro n. 4 — Desvio Standard

QUADRO DOS DESVIOS

Idades	....a 6,11	7 a 7,11	8 a 11,11	12 a....

Idade 7 a 7,11 — CALCULO DOS DESVIOS — (Exemplificação)

Score	Freq.	Desv.	Desv²	Freq. x Dev²
30	1	13	169	169
29				
28	1	11	121	121
27	3	10	100	300
26	4	9	81	324
25	4	8	64	256
24	7	7	49	343
23	16	6	36	576
22	15	5	25	375
21	18	4	16	288
20	21	3	9	189
19	18	2	4	72
18	29	1	1	29
17	20	0	0	0
16	—27	— 1	1	27
15	16	— 2	4	64
14	27	— 3	9	243
13	20	— 4	16	320
12	20	— 5	25	500
11	14	— 6	36	504
10	12	— 7	49	588
9	13	— 8	64	832
8	8	— 9	81	648
7	7	—10	100	700
6	9	—11	121	1.089
5	3	—12	144	432
4	3	—13	169	507
3	1	—14	196	196
2	2	—15	225	450
1	1	—16	256	256
0	—	—	—	
Somas.....	340			

Mc) Med. calc. — 16,51

Ms) Med. sup. — 17

CALCULO:

$$\text{Desvio Standard (Ds.)} = \sqrt{\frac{\Sigma F \times Dv^2}{\Sigma F} - (Ms-Mc)} =$$

$$= \sqrt{\frac{10.398}{340} - (17-16,51} - 5,7$$

Quadro n. 4 — TEST «E. A.» — Desvio Standard

QUADRO DOS DESVIOS

Idades	.....a 7,11	8 a 8, 11	9 a 11,11	12 a.....
Desvios	7,7	9,9	10,9	

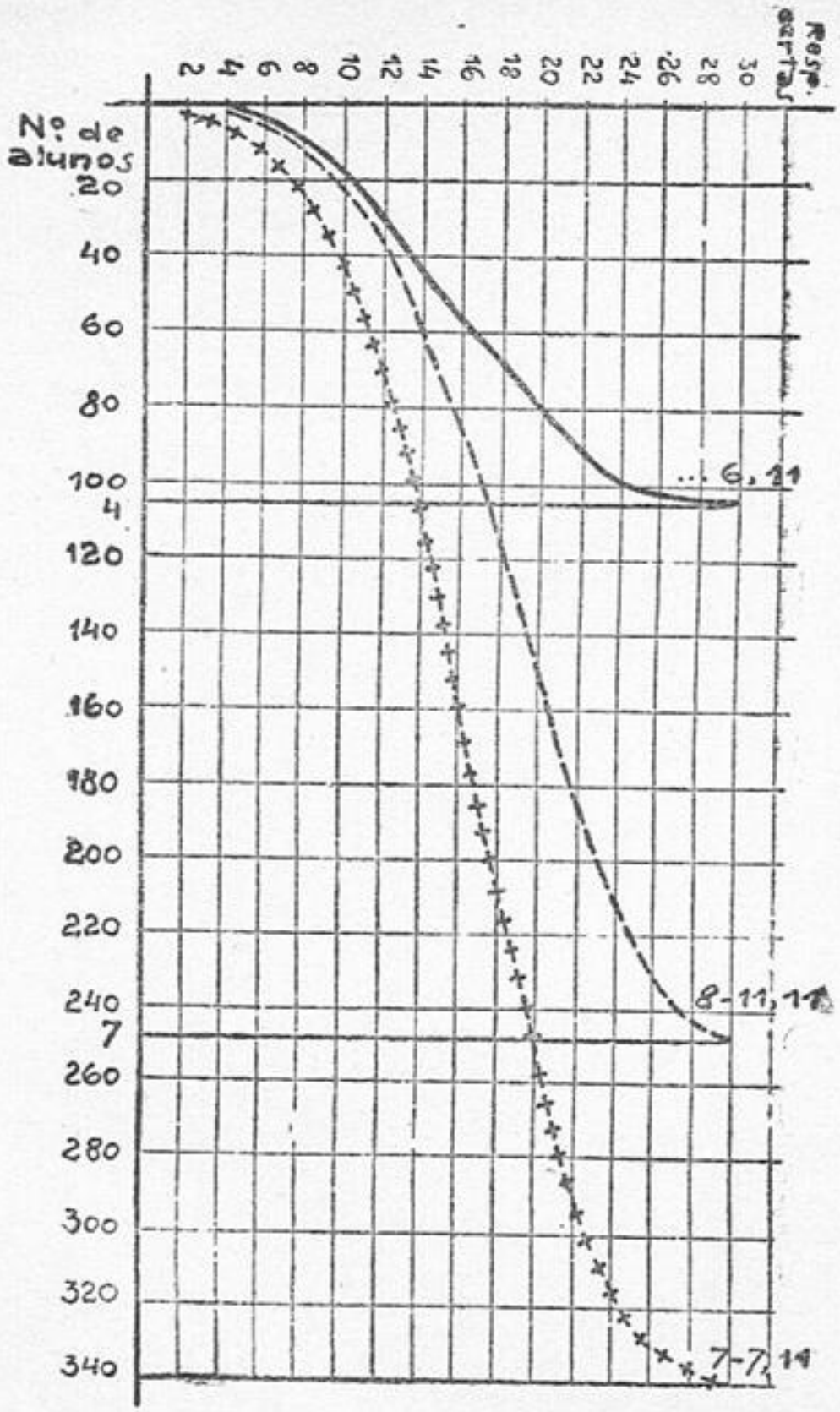
CALCULO DOS DESVIOS—(Exemplificação)

Idade—8 a 8,11

Score	Freq.	Desv.	Desv 2	Freq. X Desv 2
41	1	25	625	625
40	0			
39	0			
38	2	22	484	968
37	1	21	441	441
36	3	20	400	1.200
35	2	19	361	722
34	1	18	324	324
33	0			
32	3	16	256	768
31	0			
30	1	14	196	196
29	1	13	169	169
28	1	12	144	144
27	2	11	121	242
26	1	10	100	100
25	4	9	81	324
24	5	8	64	320
23	4	7	49	196
22	4	6	36	144
21	5	5	25	125
20	3	4	16	48
19	5	3	9	45
18	3	2	4	12
17	5	1	1	5
16	4	0	0	0
15	6	— 1	1	6
14	4	— 2	4	16
13	4	— 3	9	36
12	3	— 4	16	48
11	5	— 5	25	125
10	5	— 6	36	180
9	3	— 7	49	147
8	7	— 8	64	448
7	8	— 9	81	648
6	8	—10	100	800
5	4	—11	121	484
4	1	—12	144	144
3	2	—13	169	338
2	0			
1	5	—15	225	1.125
0				
	170			11.563

CALCULO:

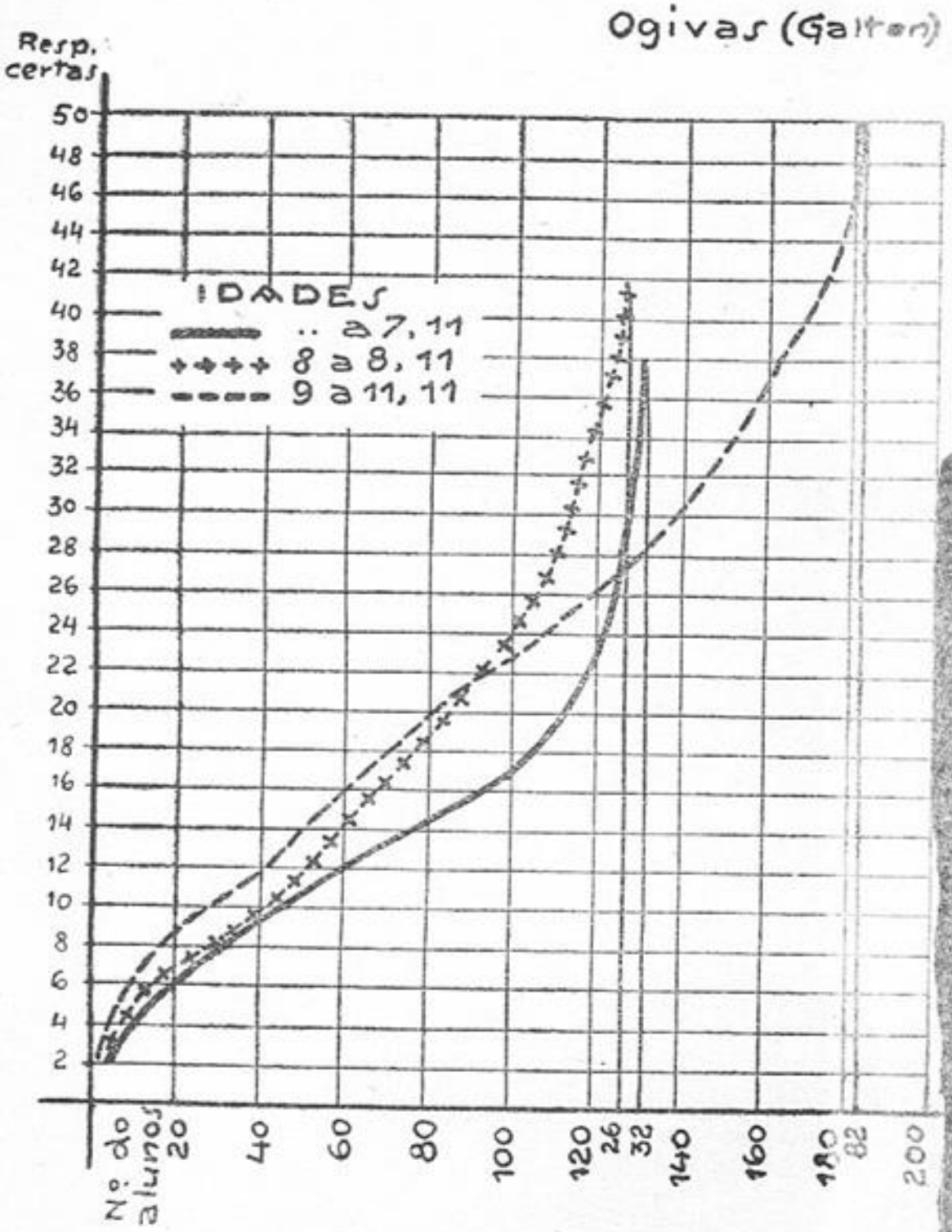
$$\text{Desvio Standard} = \sqrt{\frac{\Sigma F \times Dv^2}{\Sigma F}} = (Ms\text{-}Me) = 9,9$$

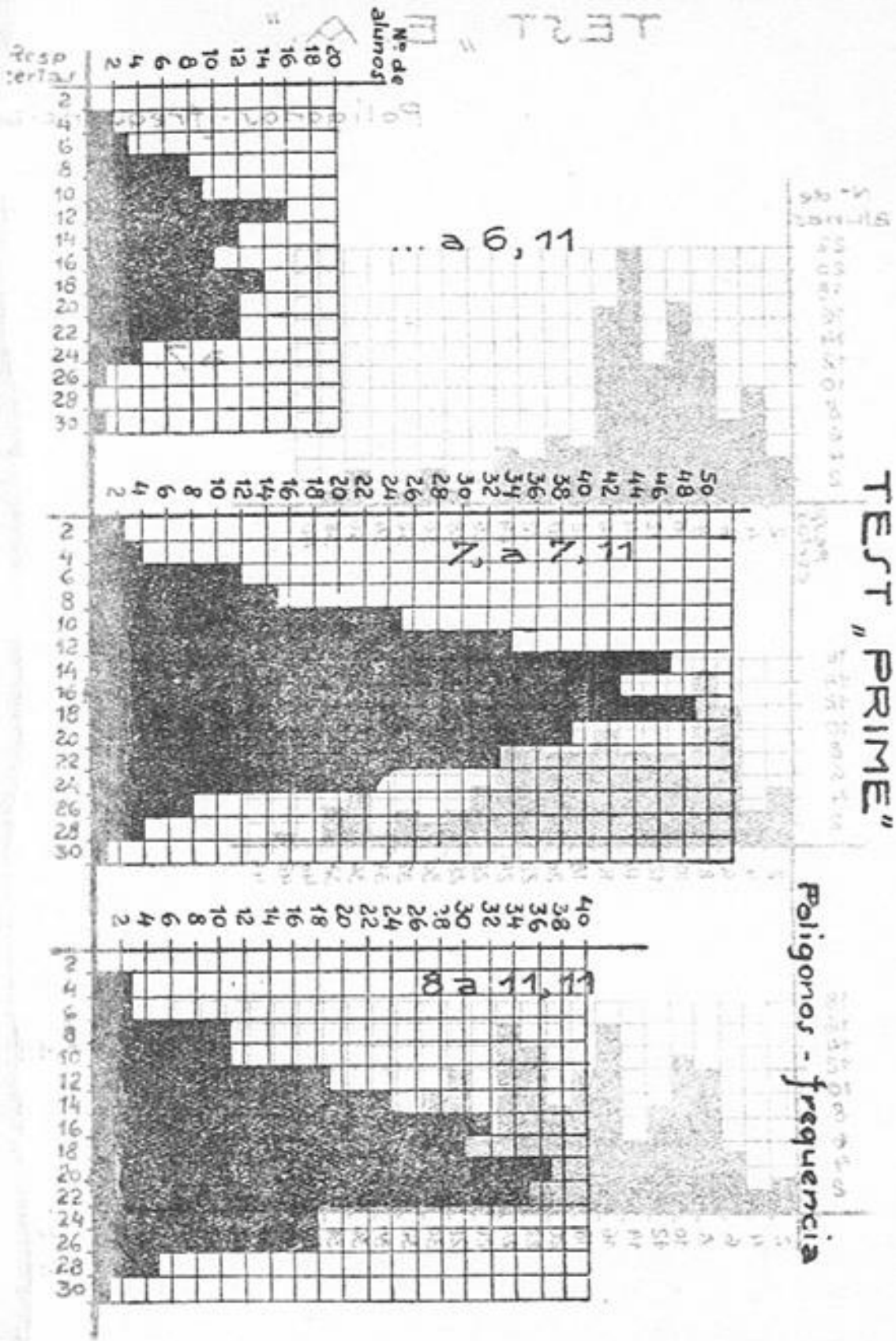


TEST "PRIME"

Original (Galton)

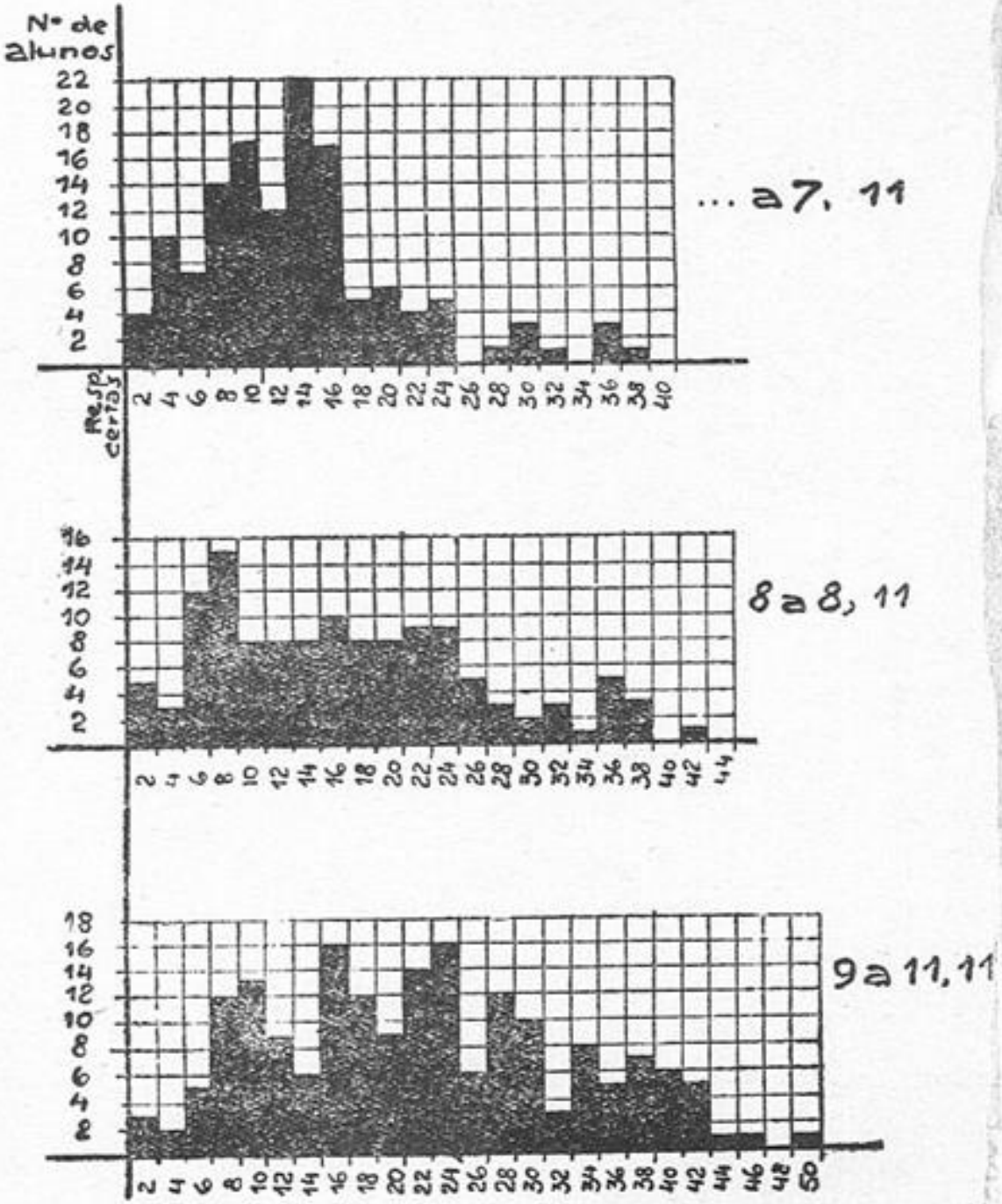
TEST „E. A."


Ogivas (Galton)
Resp. certas
50
48
46
44
42
40
38
36
34
32
30
28
26
24
22
20
18
16
14
12
10
8
6
4
2
IDADES
.. a 7, 11
8 a 8, 11
9 a 11, 11
Nº do alunos
20
40
60
80
100
120
26
32
140
160
180
82
200


TEST "PRIME"
Polígonos - frequencia
Nº de alunos
Resp certas
... a 6,11
7 a 7,11
8 a 11,11

TEST „E. A."

Poligonos - frequencia



CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DOS TEMPERAMENTOS

(Para a Rev. do Ensino e Anuario do M. de Ed. e Saude)

O METODO OBJETIVO; CLASSES D

O ponto de vista em que se colocam os orientadores dos nossos professores primarios tem motivos para o qualificativo justo de exato, por obedecer ás directrizes mais modernas da pedagogia racional.

O mecanismo da transmissão de conhecimentos chega a ser posto em pratica dentro das normas rigorosas e recentes da psicologia, com o ensino encarado severamente dentro da orientação que faz a criança aprender, mudado, na sua essencia, todo o primitivo processo.

A preocupação maxima está convergida para o aluno, para o individuo que aprende, que adquire conhecimentos, com o uso dos melhores meios vectores — que se liguem mais naturalmente ao intelecto, solida e imediatamente.

Considera-se, por isso, para o traçado atual do ensino, indispensavel o estudo da pedologia e da evolução psiquica pelos pedagogos, que penetraram já grandes profundezas da psicologia anormal, ao lado de Pestalozzi, Rousseau, Adler, Kofka, Bleuler, Jung, etc., antevendo as ilações em voga, onde se agitam ainda pesquisadores na consecução de um metodo geral, que se pode dizer apenas debuxado nas suas grandes linhas quanto ao ensino normal, e mais ou menos estereotipado, porém, para o ensino dos de conduta vizinha á delinquencia.

Os cursos primarios veem acompanhando, entre nós, a complexidade de tantos e inumeros problemas no que diz respeito á normalidade e no que se relaciona com os dos retardos e desvios de conduta, na aplicação do que ha feito para todas as categorias e tambem na ampliação das obscuras facetas da propria psicologia.

Assim é que se torna corrente o metodo objetivo de educação, com o qual a criança se interessa o mais vivamente possivel pelo estudo, suavizado por atenção desmedida e assidua no trabalho, (que é a leitura, o calculo, etc.) modelando-se uma individualidade em pleno esquecimento da lisonja, uma potencia, um valor, observado o processo com a requerida clarividencia.

É o ensino seguindo os ditames educativos ideais, em acordo de normas uniformes, visando o combate á inferioridade (L. Seif, Adler).

Não havendo, no entanto, meios e recursos que façam compreender a todos os pais os processos de educação de filhos, na idade pre-escolar, por exemplo, porque não podem ser codificados ou sistematizados em compendios, uma vez que apenas se esboça a solução que mal atinge a idade escolar, e sendo importante que se opere na criança mal orientada em momento oportuno, percebe-se como é util ainda aquele em que as doses de escolaridade são ativas. Nos jardins de infancia onde não são raros os casos em condições semelhantes, a oportunidade se verifica igualmente.

Particularmente notavel é o esforço da escola suissa, na qual se colima um pouco mais do que a psicanalise, avançando até á psicosintese (Maeder (1)), na reeducação de um psicotico, dentro da convicção de ser a criança um individuo em fase psicopatica; e assim o movimento acorde dos restantes centros, com Furfei, Leopold Loeb, Partridge, Hadfield, Kronfed, etc., mostra-se tambem intenso.

Nessa luta para o exterminio dos casos dificeis, já nos é grato assinalar a contribuição de Minas, na organização das

classes pela E. de Aperfeiçoamento, com a divisão, entre nós quasi classica, em alunos *A*, *B*, *C* e *D*. Nos gráus extremos, os alunos *A*. possuem os quocientes intelectuais mais elevados; os de menores "Q I." constituindo os das classes *D*. e ficando os restantes para os intermediarios. Nos de menor quociente, as causas de retardo tendo sido investigadas, colheu-se o material para o estudo de toda sorte de influencias, e puderam ser feitas algumas reflexões sobre o temperamento, muita vez presente, como fator nas ocorrencias do inaproveitamento escolar.

MEIO; INFANCIA E MOMENTO PSICOPATICO; SER INFERIOR

Um mesmo espirito como que anima todos os pesquisadores e psicologos, na uniformidade de salientarem o relevo capital do momento psicopatico na criança, sujeita, na idade tenra, ás influencias nefastas do meio muita vez brutal e eficaz, pela especie de condições e pelos recursos absolutos dos estimulos, premios e exemplos, modalidades de incentivos paternais que podem ser irroneos.

E' com razão que diz L. Seif: «Comumente a criança não nasce em meio idealmente educado».

Desse modo, suposta a vastidão da primeira fase da educação admite-se a verificação do referido momento para os varios periodos da primeira infancia, época responsavel das psicoses de reação, em que se poderão antever (como na previsão de Sadger Brown; (3)) os cuidados profilaticos, mais accessiveis e eficazes (Susan S. Isaacs (4)) do que a terapeutica.

No periodo da auto-observação erronea (Wexberg, (9)), comum nos temperamentos neuropatas, os pequenos individuos se acham colocados numa atmosfera de inferioridade (Leonhard Seif, (2): «A criança normalmente começa a vida com uma inferioridade atual. Si encontra encorajamento, auxilio, entrenamento e amor, progride. Lentamente o sentimento de inferioridade diminue)», acrescida de julgamentos proprios

de sua personalidade inacabada e fraca (Gregory Zilborg, (5), na persistencia da memoria arcaica e remota, *archaic memory* (J. A. Hadfield,) (6), não consciente, mas profundamente perturbadora.

Eis porque, os conhecimentos disciplinares, encontrando o terreno ainda rude, realizam, com a escola ativa, os primeiros milagres do metodo, pelo simples fato de se conterem na evolução da psicologia.

CONDIÇÕES FISICAS; HEREDO-LUES; DISTURBIOS DE ESTRUTURA; ADENOIDIANOS

Na mesma sucessão de idéas que nos levaram ás considerações atualistas, o estudo de cada aluno foi extremado aos detalhes da saúde, sem que a tipologia fosse rigorosamente observada, mas com os complementos satisfatorios das indagações de heranças dentro da possibilidade atingivel, tanto para o lado fisico como para o mental.

Obedecemos ás separações das classes, e nessas até a percentagem de heredo-sifiliticos (*) foi computada, e foi elevada de 20 por cento nas classes «D», e menor nas classes «C», tendo sido esgotados, quanto ao lado psiquico e mental, os meios correntes, de observação de conduta, de audiencia aos relatos paternos e a analise dos trabalhos e questões, etc., de uso para a constatação das aptidões psiquicas.

Instalando-se o fenomeno da inferioridade organica (Adler) em crianças que por tais condições alcançam a modalidade curiosa de complexo inferior, no meio desses alunos seria interessante todo o estudo dos temperamentos, e, desta sorte, abordada a parte fisica de cada exame, pudemos encontrar tipos merecedores de atenção, e interpretá-los dentro das hipoteses de causa.

A coincidencia de um fator morbido, como a sifilis, em 20 por cento dos classificados como das classes «D»,

(*) V. Anuario do Ministerio da Educação e Saúde Publica. —1931—Observação absoluta das classes C e D. (A. T. B).

de 270 examinados, vem, a nosso parecer, como um dos muitos que possam existir, condicionando as dificuldades de aquisição, influindo, dentro do respetivo limite, nos disturbios de estrutura, na constituição das muitas taras, que se revelarão talvez pelas perturbações estruturais mais ou menos apreciaveis, com ou sem grandes carateristicos de organicidade.

A elevada percentagem não afasta os casos dificeis por insociabilidade, por motivos circunstanciais do meio, que não pequenos obices podem significar, e mesmo os de outras causas organicas em que os estigmas sifiliticos, embora existentes, não apareçam á primeira vista, num preparo de terreno, a que não é extranha a concepção atual, aos desvios de temperamentos verificaveis onde se dê a ausencia de contributo fisico das propaladas taras e com muita razão em que se reconhece o papel dos mesmos.

A verificação da preponderancia de adenoidianos nas classes de identica denominação aumenta e reforça esta ultima consideração, e principalmente porque nem sempre se encontraram estigmas sifiliticos comuns nos portadores dessa afecção ou distrofia. Além disso, as dificuldades atinentes ao pouco proveito do ensino coletivo, quando inexistentes os referidos sinais de herança, fazem com que se tornem mais amplas as pesquisas de capacidade.

Dentre essas classes fracas não poderiam faltar os tipos de temperamentos de vizinhança á anormalidade, e para as mesmas orientamos as nossas indagações.

As dificuldades de aquisição podendo limitar-se exclusivamente a uma questão de tal ordem, pois a atitude do escolar merece que se ponha em equação o problema, que será deslindado com a colaboração, não só do professorado, como do proprio medico, a que não podem ficar encobertos os horizontes da higiene mental (Sadger Brown, (3), «O problema medico geral deveria ser mais familiar com os principios de higiene mental. Futuramente muitas psiconevroses

agora mascaradas como doenças fisicas, se reconhecerão como sintomas de disturbio mental»); foram tomados os apontamentos que deram lugar ás nossas observacões, nas quais se procurou interpretar o mecanismo da formação de determinadas atitudes ou temperamentos.

No aproveitamento global das disciplinas vai-se infiltrando a nova conduta requerida, o ensino obedecendo-lhe ás indicações e fornecendo material para a mesma finalidade.

RENDIMENTO EM CLASSES HETEROGENEAS

E as propriedades estruturais, as inclinações de modalidade varia, longe de se prejudicarem, ao contrario se beneficiam sobremaneira, destacadas uniformemente ou não, aproveitadas, porém, com o interesse espontaneo do professorado, que, adotando um sistema, póde obter o maximo de rendimento de seus alunos. A regra, tida como geral, de que os *prodigios* realçam em qualquer meio, tirando o valor da nossa afirmativa, não parece cabivel pelo motivo de que não se conheçam, como identicos, de mesma grandeza, nenhuns rendimentos onde os fatores sejam diferentes: sujeitando varias inteligencias aos mesmos processos, as mais valorosas indubitavelmente mostrarão maior rendimento; demais, os metodos especiais se fazem indicar para dous grandes parenteses: quando em questão desvios de conduta e condições de intelecto inacessiveis aos habituais.

TARAS E PSICOLOGIA; O ENSINO DOS NORMAIS

Parecia que, em se tratando de *aprender*, influindo as taras, tudo o que visasse o estofo moral da pequena individualidade fugiria aos preceitos da psicologia, pela suposta enorme relevancia das heranças imodificaveis. Mas, si aos mais tarados, embora submetidos a condições de anormalidades mentais, os metodos de objetivação se reputam como os melhores, fica subentendido que, para a idade escolar, epoca em que a imperfeição quer dizer quasi sempre inacabamento,

e em que... "Todos os sintomas de psiconevroses, histeria, estados de ansiedade, obcessão, como as perversões, podem ser observados" (Hadfield, loc. cit.), deve se ter em conta sempre o seguinte: "Quando a satisfação direta dos mais fundamentais desejos começa a se tornar impossivel; quando a criança ou individuo em geral que observe o plano mais primitivo de aquisição no pedir e tomar achar sem valia o seu metodo, a estrutura essencial do molde psicopatico aparece". (Partridge, (10)).

Delineia-se então um criterio de ensino que, para normais de conduta, preveja a situação dos "seres para os quais o sentimento do valor pessoal é o centro da concepção da vida, não se podendo julgar exatamente", sempre se julgando "acima ou abaixo do que devem". (Wexberg, loc. cit.)

O lado moral, participante dos proveitos, é francamente abordado no decurso dos trabalhos, sendo isto uma das preocupações constantes, como nos casos em que se exteriorizam os traços de uma psicose, ou se mostram interessantes caracteristicos do temperamento.

OBSERVAÇÕES, COMPORTAMENTO HISTEROIDE

O aluno Dl. Svda, serviu para estudo, tendo ficha medica e pedologica.

As referencias sanitarias o dão como de nutrição otima; denota a ausencia dos sinais ditos de lues hereditaria; percentagem normal de hemoglobina. Medicado contra as verminoses durante o ano, apesar das otimas condições.

O inquerito, quanto aos antecedentes pessoais de evolução, nada revela de notavel, e assim no começo da marcha, no decurso de toda a dentição e na nutrição desse periodo. Antecedentes, portanto, de bôa saude.

A evolução psiquica, pelo que dizem os informes, correspondeu bem á fisica: não houve o menor atraso no periodo idiomatico, quanto ao aparecimento e ao desenvolvimento.

Lembra o tipo constitucional de predominancia das linhas transversais, o que se observa até na dimensão e espessura dos dedos. (Apresenta mais reforçado á ausculta o segundo tom no fóco aortico).

Pezo: ... 25,900 Altura: 1,22 Alt. sen., pernas ligeiramente refletidas:.... 0,66. Diam. biachr.:..... 0,27

Data das medidas.... 17--6--931

Idade:.... 8 annos e 6 mêses, segundo primario.

A Observação psicologica fornecida pelo laboratorio de psicologia da Esc. de Aperfeiçoamento e analisada em nossa colaboração quanto ao lado mental, abrangeu os varios itens correntes que exige o laboratorio, resumidos aqui:

Test. de Dearborn.	pontos....	46	Percentil....	65	Q.I.....	107
Goodenough,	»	28	«	90	» ...	118
Memoria de Palavras	»	6	»	10		—
» » Numeros,	» ...	35	»	5		—
Leitura silenciosa,	»	25	» ...	50		—

Outras mensurações levadas a efeito na organisação dos dados das fichas, medica e pedologica, dão as seguintes indicações :

Pedilisi, em 17—6—931.

Perim. cef	 0,52	Percentil....	60
» thr	 0,66	»	95
Capac. vital	.... 1.730 cc.	« ..	95

As notas da observação dizem :

Olhar com pouca vivacidade. «Criança excitada», em constante movimento pela sala, falando a um e a outro. Os exemplos de fatos figurados para a caracterização do temperamento, como narrativa de historietas em que se toma como o protagonista imaginario, mostram-no sob varios aspectos e assim tambem o procedimento em classe para com os colegas.

Parece que lhe é fundamental certa violencia toda vez que vê os direitos prejudicados, além de alguma coragem na ação

embora não muito consciente, e relativa irritabilidade, que traduz por energicos movimentos e gritos—que motivam a preocupação da professora e pais.

Revela amor proprio quando na ocasião de surgir uma oportunidade, como a em que se premiava o autor da melhor cartinha feita em aula, na apresentação do melhor trabalho, etc.

O acatamento pela professora se nota em toda a observação, não se tendo esta limitado a curto lapso de tempo, e através da qual se pode entrever uma melhoria em certos pontos de tendencias, na recente aquiescencia á opinião da professora, a respeito de livros que suscitaram grande interesse pela leitura.

Chamou-nos a atenção quando, sem o menor proposito, começou a proceder com uma certa agitação, que era um pouco mais que simples instabilidade. Os gritos, estridentes, o tornaram nocivo á ordem, na classe.

COHABITAÇÃO DE NEUROPATAS

Os antecedentes familiares, obtidos com fidelidade, referindo-se a um irmão, relatam que este fôra acometido de uma encefalite de evolução mais ou menos rapida, que deixou vestigios psiquicos ainda bem acentuados. Esse irmão é atualmente um oligofrenico, na apresentação de tais vestigios—em pleno retardo mental, assinalavel facilmente, encontrando-se vivas lacunas da palavra, mal expressada nas silabas ditas de arranco... *sacadées*.

A observação é interessante por mostrar uma criança mediana sujeita á coabitação de um enfermo, durante a idade considerada, com justeza, perigosa.

Sem causa organica apreciavel, o aluno objeto de estudo reproduz uma atitude de comportamento, em todas as linhas semelhante a manifestações anormais de conduta e temperamento, numa reprodução, a bem dizer, histeroide da afecção do irmão.

Preconizou-se a separação do enfermo, mas os rigores de uma educação fóra da escola não farão os efeitos de uma psicoterapia; a marcha da melhora alcançavel póde ter começado, como se conclue da leitura das notas, sem a certeza de

absoluto desaparecimento dos traços de desvio de conduta. E não está estabelecido, para casos de natureza semelhante, si os recursos da escolaridade atual são suficientes como terapeutica.

COMPLEXO SUPERIOR

Outro, observado, mostra um traço familiar, verdadeiro obice para o ensino: a preponderancia de um complexo mental e moral que lembrará o espirito de superioridade, embora mediocres as condições intelectuais.

Por isso, Fal. Mo. constitue um caso digno de nota, conforme se lê nos apontamentos seguintes das fichas, assim trasladados e resumidos.

O fisico nada apresenta de anormal. Deu-se bôa evolução até á idade escolar, e nada de importante, quanto a morbidez, houve que chamasse a atenção.

Altura	134,5	(10 anos)
Altura, sentado	0,69	
Peso	30,0 ks.	
Pelidisi	97	
Perim. cef.	0,535	

Tests:

Ballard	Percentil (1931)	75
Dearborn	»	60
Goodenough	»	20

Resumindo ainda alguns tests escolares:

Leitura silenciosa	Percentil	30
Compos. no. de palavras	»	5

Calculo:

a)	Adição	perc.	0
b)	Subtração	»	10
c)	Multiplicação	»	25
d)	Divisão	»	0

Notas de observação:

Esse aluno é uma criança «indiferente»; dificilmente se entusiasma ou toma vivo interesse por qualquer assunto; classificado como «fraco» pela professora, ele o pode ser como *muito fraco* em relação á classe. No recreio e em excursões, conserva-se isolado e nem ao menos observa os jogos dos colegas; não se preocupa muito com os estudos.

E' tão indiferente para com os meninos como é para com as meninas.

Todo trabalho é executado com lentidão, possuindo certa instabilidade de atenção (não se concentra muito, principalmente em reuniões)

Não espera organizar um plano para expôr as suas idéas, transmitindo-as bruscamente, querendo executá-las incontinente, apesar do alarme que possam causar aos colegas e companheiros.

Inicia varios trabalhos, porém, raramente os termina convenientemente. Embora pouco execute, em materia de trabalho, interessa-se preferentemente por movimentos, mas se submete sempre ao regime do menor esforço.

Julga-se em franca superioridade sobre os colegas, criticando-os constantemente. Em calculo, sobretudo, os pontos obtidos são baixos, sendo que, frequentando o terceiro ano, resolve problemas muito aquem do adiantamento da classe.

Como se depreende, o aluno coloca-se um pouco, ou mesmo muito acima da rialidade de sua classificação, mau auto-observador e auto-julgador que é, incorrendo nas consequencias danosas da atitude psicotica, vitima ainda atenuada do meio social que lhe é inadequado e prejudicial.

ORIENTAÇÃO PATERNA; SOLUÇÃO

Os seus habitos, de adulto superior, refletem o estimulo erroneo que recebe desde os primeiros anos, verificado na orientação paterna, que incute o sistema de se colocar em plano elevado, e descuida-se bastante quando o introduz em assuntos im-

proprios á familiaridade de crianças, e quando ainda salienta os *raros* predicados que deve ter herdado etc.

Creou-se, em sintese, uma atmosfera falsa de valor intrinseco, que o atingiu em plenos 8 anos, tornando-o o *problema escolar* de não facil resolução aos 10 anos, porquanto, em classes onde nem sempre sejam iguais as condições sociais, os alunos mais humildes chegam a considerar-se em nivel intelectual inferior, mesmo que o não sejam. (E' curioso o mecanismo da formação de verdadeiro complexo de inferioridade, que pode não ter outra origem, seguida desde os seus primeiros momentos com os primeiros convivios nos trabalhos de um ano ou mais no curso).

A solução de um delicado caso, como o de Flal., não pode ser apenas escolar, mas deve compreender toda a esfera que o cerca fóra do grupo, e talvez com a maior das inutilidades.

E não sem grandes dificuldades serão obtidas providencias paternas, na nova orientação educadora, como tambem não podem ser bem recebidos «ensinamentos» dessa natureza, visando romper com as velhas tradições das nossas familias, ainda bem longe de tocarem em problemas psicologicos, abrangendo razões explicaveis pela propria psiquiatria da educação, puramente infantil, da criança, que deve brincar nos jogos infantis, sem apêgo á pretensa genialidade de cada filho prodigio, de virtudes excepcionais!

COMPLEXO INFERIOR

Ant. Mqt. foi, dentre o mesmo numero, objeto de observação.

Ficha medica e pedologica, com os dados:

Altura.....	139,5 em 2-7-931 (12 anos)
Alt. sent....	0,72
Peso.....	30,300 grs.
Pelidisi.....	93
Diam. biacr.....	0,29
Hemoglobina (processo Tallqvist)	75%

Ganglios de Ricord assinalaveis. Esternalgia; tibialgia; fronte olimpica. Espinha da omoplata saliente.

(Diagnostico muito provavel de lues-hereditaria)

Tests:

Ballard	pontos	29	percentil	15
Dearborn	»	50	»	10
Goodenough	»	23	»	30
Leitura silenc.	»	28	»	30
Ditado			»	0

Conforme consta da ficha medica, não são otimas as condições fisicas.

Esta pequena, de condições economicas as mais dificeis, de recursos intelectuais abaixo do termo médio da classe, depois de uma longa *repetição de ano*, se intimida na execução de qualquer trabalho; e a timidez vai um pouco além, quando se considera, por suas proprias palavras, inferior em possibilidades nos exercicios escolares, o que se nota tambem na aversão para com todos os jogos, desde que seja solicitada uma competição com colegas.

As condições sociais dos pais, não elevadas, reforçam a situação de inferioridade em que se enxerga, e a pouca instrução deles, tornando mais evidente a impossibilidade de acompanhar as discussões dos companheiros, contribue para a ampliação desse degrau para a origem do sentimento de inferioridade.

Eis como, em fase puramente escolar, se esboça a provavel causalidade de estado vizinho da anormalidade, senão de fato uma situação já morbida.

INFERIORIDADE ORGANICA; PREDISPOSICÃO A' NEVROSE

Em tal ocurrencia, nada ou quasi nada podendo fazer a escolaridade, pela inexequivel mudança geral das numerosas influencias, com as condições de lar e personalissimas, instala-se o sentimento de inferioridade concordante com a conciencia da

verdadeira situação, a que não sabe resistir a individualidade em formação, e a que talvez não fosse dado resistir por adultos. Trata-se, como dizem os autores contemporaneos, da susceptibilidade a que está sujeita a infancia humana, infelizmente a maior de todas... (L. Seif. loc. cit) "mas a infancia humana é uma longa infancia, a maior de todos os animais — de 16 a 18 anos". E, supondo existentes as inferioridades constitucionais para a ultima criança observada (de que fala Adler) são preenchidas as condições estabelecidas pelo autor da teoria do temperamento nervoso, para a formação dos sentimentos de inferioridade — precursor inegavel das nevroses, nas quais a permanencia de vestigios infantis é manifesta, atuando, no caso em apreço, as restritas aptidões intelectuais, com a energia mais forte que a provocada pelas inferioridades organicas, si tambem não estiverem presentes, plasmada, com clareza e ainda uma vez, toda a causabilidade, de modo satisfatorio.

E aceita a noção de que facilmente a criança, no habitual processo de julgar-se, predisposta á nevroses, esgotará um dia no sentimento de inferioridade, em virtude de uma especie de intuição psiquica, os meios muita vez espantosos de exaltar o sentimento de seu valor, ocupam entre estes o primeiro lugar as manifestações psico e neuropaticas. (Adler (8).

PROFILAXIA

E as dificuldades de cura, por insuperaveis (S. S. Isaacs), os cuidados de profilaxia devem prender-nos toda a atenção, numa solidariedade na conjugação de meios, com as possibilidades admitidas pela maioria dos que se ocupam com tão relevantes problemas de higiene mental, que requerem um diagnostico prévio de condições morbigenas.

Devem ser tomados, no entanto, na devida consideração, os tropeços de cada passo, no julgamento destas, para evitar a possivel confusão, na suspeita de morbidez, por causa da modalidade de representações (S. S. Isaacs) que normalmente assu-

mem as varias maneiras de reação infantil, onde as expansões, pela intensidade e aspéto, num adulto traduziriam anormalidade.

Contornadas e evidenciadas, as dificuldades... "são relevantes para o diagnostico precoce para cada criança em particular" (mesmo autor), encaradas nos exemplos onde as mesmas razões são assinalaveis entre os escolares, como sob influencia varia, desprezadas inumeras probabilidades de atribuição costumeira das alardeadas taras familiares em determinadas ocasiões, mesmo fora das hipoteses de "moral lapses and original sin".

Os cuidados de profilaxia são assim redobrados de importancia, apesar de que «me pareça que possa ser teoricamente muito condenavel basear possiveis principios de profilaxia em dados meramente extensos, em uma superficie de comparação de casos mostrando sintomas bem desenvolvidos; e que são indispensaveis... dados comparativos» (ainda o mesmo autor, loc. cit.). E a mesma é a cogitação coletiva de psiquiatras e psicologos, organisando corporações, instituições e comités na, Europa e na America do Norte, onde ingressam os alunos que necessitam educação especial, quanto ao lado intelectual ou cuja conduta assim o determina.

PSEUDO-INDOLENCIA POR ESFALFA

Na consecução desses cuidados de higiene mental, embora não se atinjam as conclusões alcançadas por Burke e Miller (11), por que os casos que servem de estudo entre nós estão apenas proximos dos citados por esses autores, cabem no entanto as concessões que lembram de Adler no que respeita á ação do medico... «o seu dever é combater a natureza da mal adaptação da criança na propria conduta (its own lifeline,) para usar a expressão de Adler; da familia; na escola e no meio social particular». E os exemplos se podem tornar numerosos, mostrando a formação inicial de um obstaculo para os habituais processos em vigor, assinalados os desvios seguines, ainda de conduta, que podem ser resumidos rapidamente, na enumeração de verdadeiros tipos psicologicos encontradiços

em grupos escolares, e que requeriam, por certo, uma adoção especial de metodos de objetivação mais ampla e eficaz, como a de que tratamos.

Faz-se justificada toda a tentativa de classificação das caracteristicas a respeito da quasi infinita variedade de temperamentos e atitudes no grau extremo de psicologia vizinha á anormalidade ou á deliquencia, separadas as circunstancias em que se verifiquem, por exemplo as causas organicas, de retardo parcial ou geral do desenvolvimento, atingido o crescimento fisico ou não; catalogados tambem os das outras varias e destacaveis modalidades de perturbações de desenvolvimento, em que uma disfunção glandular possa ser observada, refletida, pois, nas perturbações fisicas e do intelecto, e ainda as em que preponderem, portanto, como evidentes, as origens perturbadoras do meio social, erro de conduta paterna, influencia de acontecimentos desencadeando a serie de complexos de inferioridade etc., ou na constituição de um resultado da observação do «plano mais primitivo de aquisição».

A presença de crianças de inaproveitabilidade acentuada por uma indolencia visivel é causa notoria nos grupos dos bairros, que servem ás populações mais desprovidas de recursos pecuniarios, e, na maioria das vezes traduz o cansaço, a esfalfa da criaturinha que frequenta as aulas do turno da manhã com o estomago vazio, sem um minimo café simples, e a quem não baste a ração leve de uma sopa que lhe póde fornecer a generosidade das caixas escolares, porque, depois dela, refeição suplementar que o é, as principais podem minguar no decorrer das horas fóra do grupo.

Que rendimentos escolares poderão fornecer alunos mal alimentados, mal nutridos, e que conduta poderão apresentar, no decurso de uma época toda cheia de emoções mal compreendidas, como a da idade escolar, sinão aquilo que se resuma numa diminuição patente de indices, aniquiladores do verdadeiro merecimento, do coroamento do esforço a que se submete um pequeno e depauperado organismo?

ANEMIAS

O cuidado da constatação de causas similares, como o esgotamento de energias, num anemico, por verminoses, obrigação primordial, na periferia ou em grupos de arrabaldes pobres, consegue afastar fatores relativamente combativeis, com a simples medicação verminotica, ministrada convenientemente quasi de maneira sistematica, no emprego coletivo e eficaz do chenopodio, e na possivel doação de calçado (base profilatica indispensavel), e ainda no emprego de medicação tonica, que ora se introduz tambem para os desprovidos.

A facilidade de diagnostico sendo um fato até certo ponto incontestavel, em se tratando destes, em que o fator anemizante se suspeite, o desvio da conduta se resume nas consequencias da fadiga, da astenia, que em hipotese alguma se deixará escapar para o medico escolar.

A providencia sendo uma unica, o fisico tendo sido até então correspondido, por uma mera questão de depauperamento removivel, como consequencia não tardia, a melhora pode verificar-se no aumento de resistencia ás horas de lidas escolares; e a volta da saude, com as côres que por ninguem são desconhecidas, não se fará esperar.

Com segurança se póde afirmar que vem sendo bem feita a campanha que nesse sentido desempenha a «Inspetoria de Higiene Medica Escolar», que tem conseguido diminuir a parcela de pseudo-indolentes e apaticos, no perimetro mais urbano e central, onde as providencias são mais acessiveis, mantendo a mesma campanha, com relativo sucesso já, nos grupos e escolas isoladas, da periferia, o que seprocurou provar em 1931, quando na observação absoluta das classes C. e D.

A INSONIA E FADIGA AINDA

De modo identico facilmente reconheciveis são as situações de esgotamento por outras causas comuns, como a insonia e o

esfalfamento por trabalhos caseiros, pela não observancia de repouso.

Não se confundem com a apatía, a bem dizer-constitucional, como a que se atribue ás perturbações do funcionamento endocrino, no hipotiroidismo, porque nas primeiras é presente o emagrecimento, e a perda de forças não constitue problema de dificil achado.

Periodicamente pode sobrevir a indolencia, falsa indolencia ainda, na verdade, quando existir a insonia; nem sempre é verificavel esse grau passageiro de esfalfamento provocado por ligeira sobrecarga a que se póde submeter a criança mal orientada, no proprio lar, nas especies de recreios, onde costumam figurar cinemas repetidos, á noite, sessões de circo, e outros ótimos meios de ilustrar o espirito, dentro, porém, da mais bem observada oportunidade, nocivos, no entanto, quando esquecida a comesinha cautela, pela responsabilidade dos prejuizos das horas roubadas ao sono.

HIPOTIROIDISMO; EMPREGO DOS EXTRATOS GLANDULARES

Organica ainda, pois, uma perturbação talvez mais corrente entre nós do que em outros grandes centros, é a que se atribue aos disturbios glandulares tiroidianos, senão incontaveis ao menos frequentissimos, pelo que assinalaram as nossas pesquisas num grupo não muito central, onde, pelas varias salas de classificados alunos «D», chamam a atenção tipos de fisico inconfundivel quanto a essa pertubação glandular, e em que procuramos estabelecer si-constitue apenas uma questão de apatia e indolencia constitucional a ausencia ou diminuição da função dessa glandula, traçando-lhe talvez a contribuição para o lado psicologico, desde que nisso se verifique uma influencia nitida. Para tanto, cogitamos do emprego do respectivo hormonio, e as consequencias constituirão sem duvida assunto para muitas indagações. Não é possivel uma estatistica a respeito desses e outros disturbios glandulares, porque só

estão no nosso computo até agora os casos extremos de hipotiroidismo que dão margem á frequencia aos grupos (os de maior acometimento produzindo um retardo que impossibilita a propria aprendizagem da palavra, representando os graus profundos do cretinismo), tendo sido encontrados alunos de 12, 13 e 14 anos, que, a cabo de repetições e frequencia assidua, marcam passo num terceiro ano fraco, afeitos muita vez ao progresso no asseio, ao capricho irrepreensivel nos cadernos, sem a menor agudeza de espirito.

O emprego de extratos glandulares pode mostrar si se confirmam ou não as idéas atuais a respeito da influencia tiroidiana, e um melhor estudo talvez se verifique quando conseguida a organização de uma classe uniforme a tal respeito (de que se cogita), no movimento de uniformização de classes «D».

Como solução, ficará constatada a vantagem, que já não é de aquisição recente, quanto á seleção das classes, nas respectivas separações das modalidades de causas, que, em ultima analise, talvez venham a servir de via de encontro dos tipos psicologicos, na sua grande maioria, de onde decorrerão indubitavelmente as primeiras indicações de sistemas de educação especial.

SIFILIS E MAL DE CHAGAS

Um tratamento especifico requererão, sem duvida, tambem os alunos cujos estigmas morbidos se referem a molestias de tratamento indicavel, e as quais podem ter influido como a heredo-lues, por contribuirem na cifra elevada a que foi lembrada acima, nas proprias perturbações constitucionais, atingindo o sistema nervoso de modo mais do que comprovado, em busca, com o tratamento, do desaparecimento das manifestações mais benignas e visando o ataque danoso e muitas vezes de consequencias definitivas ao intelecto. Campanha sistematica e, por isso mesmo, salvadora, se vem estabelecendo aos poucos, e se contam por numerosos os alu-

nos que recebem a medicação mercurial ou equivalente, antes ou depois de efetuada a reação de Wassermann obtida graças á gratuidade com que nos recebe o «Instituto Ezequiel Dias», que, pelo seu diretor, coopera, comnosco, na eliminação de um flagelo frequente e assolador; para êle semanalmente são mandados sangues com a indicação respectiva.

O mal de Chagas, assinalado em todas as suas formas mais ou menos mortiferas, objeto de preocupação de quem investiga as causas morbidas que possam atingir o sistema nervoso, depois da elucidação para aqui trazida por Eurico Vilela, sobre o seu encontro em Belo-Horizante e cercanias, vem merecendo a nossa atenção igualmente, tendo sido feitas as reações em uso, desde 1931, tambem no abençoado pedaço da casa de Oswaldo Cruz, que é o «I. Ezequiel Dias», pela gentil deferençia do prof. Otavio Magalhães, continuador incansavel e digno seguidor dos passos de quem o fundou, sendo por certo ensaiada uma conclusão sobre o ponto atingido quanto á parte psicologica, tentando estabelecer-se então a devida proporção percentual, dentro da medida do possivel, na formação das classes de retardo.

Outros casos, tidos como interessantes sob o ponto de vista psicologico, que lembrem heranças, sem aparencia de estigmas incluidos nas pertubações organicas descritas, ficam sem uma classificação e esperam a enumeração de seus tipos, tendo nos escapado pelas dificuldades da mesma.

O que assinalamos como de formação de complexo de inferioridade constitue um encontro habitual dos primeiros exemplos de modificação de psiquismo por influencia de meio e processos educacionais Em grupo dessa natureza, incorrem os erros caseiros e circunstanciais a que nos referimos acima, quando existam ou não condições organicas, bastando talvez que as aptidões intelectuais não sejam brilhantes, ou que sejam medianas. O papel do meio pode ser notavel, com ou sem inferioridade organica.

Reconhecida como nefasta a ação desse meio, uma pro-

videncia pode basear-se na supressão do mesmo meio, na sua modificação e, sobretudo, no desempenho de uma correção que já deva lembrar uma psicoterapia, afastado qualquer fator que possa agir como responsavel ou auxiliar do «maladjustment».

Si fôr um desavisado abuso da autoridade paterna que tenha constituido o primeiro passo para tanto, as providencias devem se dirigir á fonte influente com a prudencia dos avisos que se transmitem nos auditorios, os exemplos figurados com habilidade, guardadas as devidas reservas, e, levados a efeito por quem deva, poderão esclarecer a necessidade do não exagêro observado, sem ferir suscetibilidades, da energia dos rigores inflexiveis, rijos por tradição, admissiveis, no entanto, com a brandura duma segurança, que só alcança os limites fixados por uma tolerança relativa.

A conduta paterna, quanto ás influencias que se possam exercer sobre a criança, costuma a verificar-se dentro das hipoteses mais ou menos demonstraveis num aprofundado inquerito, cujo valor só se torna real talvez com um pouco de psicanálise ou de grande sinceridade das informações.

CONCLUSÃO

Os encontros dos exemplos que motivaram estas notas puzeram-nos ao par das noções atuais da piscologia, e visaram uma solução de que se possa tirar um necessario partido, para a facil seleção de alunos e para a orientação a seguir em todos os casos.

Si o acordo parece uma cousa consumada, nas opiniões dos autores que consideram a idade pre-escolar e escolar como preparatoria, na constituição dos varios tipos de temperamento que procuramos assignalar, a terapeutica, como ficou mais ou menos patente, não possue moldes fixos e exatos toda vez que a mudança de temperamento se tenha operado, como decorrencia dos fatores da inobservancia de principios sadios de educação; e assim a profilaxia.

Os casos de pura psicologia, visinhos da psicopatologia, em que haja necessidade de acerto da conduta, requerem, por certo, a compreensão da verdadeira situação, como por exemplo naqueles em que predomina um complexo de inferioridade ou superioridade (Será dificil provar uma não inferioridade quando exista na rialidade).

A persuasão, como melhor recurso, póde ser infiltrada aos poucos na convivencia da classe, em que os cuidados da professora devem estar sempre ao par das condições de falsa ou exata observação, cada caso tendo condições especiais de verdadeiro tratamento, que talvez unicamente se resumam nas providencias escolares, e que podem se prolongar no apelo dirigido aos pais, a quem se devem tornar conhecidas as providencias, continuadas com resultado quando bem compreendidas.

De tudo decorre, no entanto, a seguinte conclusão que não será talvez a mais alentadora.

A educação, pelos processos antiquados do respeito a todos os desejos incontrariaveis da criança, que começa do berço, deve ser posta á margem, desde que lancemos um olhar á serie interminavel de habitos nocivos que se ampliam mais tarde nos grandes obstaculos educacionais, e que podem ser os representantes de uma futura psicose. E tambem as inflexiveis regras de autoridade devem malear-se na devida proporção, de acordo com a brandura da expressão de Rousseau: "soyez raisonnable, mais ne raisonnez point avec votre élève", transportado o conceito para a educação no lar.

Para a caracterização do temperamento, de sua ligação direta ou indireta a uma questão de condições fisicas, em sintese, para a especificação dos tipos a que procuramos chegar, proceder-se-á, sempre que necessario fôr, ao estudo dos dados que quiseramos servissem de padrão nas pesquisas, obtidos com alguma dificuldade, a principio, mas que podem conter-se nas seguintes questões, assinaladas no corrente esboço de inquerito geral dos alunos merecedores de atenção especial.

A ficha medica será sempre a mais completa possivel,

quanto á historia atual e recente a respeito de acontecimentos morbidos, anotados os itens de nutrição em uso, com o parecer da nutrição julgada empiricamente, etc., e sem faltarem tambem, e primordialmente, os estigmas aceitos como responsaveis pelas heranças, especificados e enumerados, descritos de modo claro.

A parte referente ao sistema nervoso deve indicar a situação pedagogica da classe, si é C. ou D., não faltando o registo do pedido da respectiva professora, com o motivo de consulta.

Deve figurar indispensavelmente a impressão pessoal que o medico tenha tido quando no exame, não só quanto ao lado fisico, como quanto ao moral, temperamento, vivacidade, instabilidade, apatia, debilidade intelectual, expansibilidade, etc., especificadamente, sempre que for necessario.

Como complemento da ficha medica, não bastarão os dados que podem fornecer os tests em emprego corrente, que visem a mensuração da inteligencia ou o apuro da escolaridade, no maior ou menor aproveitamento, embora sirvam de otimos elementos para julgamento.

E' necessario que se estendam as indagações, que irão surpreender as condições de sociabilidade, os antecedentes de conduta, a conduta paterna, as influencias mais ou menos provaveis, etc. levadas a efeito pela professora e pelo medico, conjuntamente ou cada um de per si, em busca, pois, da reconstituição de causas.

As dificuldades para a primeira classificação de temperamento requerem uma isenção de animos a que se tornarão familiares os especialistas no assunto, cujo alcance, no entanto, não parece constituir grande inabordabilidade, desde que se tomem na devida consideração os altos propositos a que se espera atingir.

Dentre ao proprio professorado é de recomendar-se uma determinada seleção, que terá um corpo especializado como recurso melhor, servindo, no entanto, o mesmo que recebe os novos ensinamentos aperfeiçoados no estabelecimento que existe para o fim, e o bastante para que se não lute com

fatores prejudiciais á classificação, na indagação de que se cogita, sendo talvez mais necess ria á conduta do medico a perspicacia de quem possa interpretar os dados que um tecnico de psicologia lhe apresente, e a possa acompanhar e uxiliá-la na continuação do exame mental e do proprio evoluir na aquisição de conhecimentos escolares. O medico não pode deixar de ser mais ou menos conhecedor dos recursos pedagogicos — quanto ao ensino e quanto ás pesquisas psicologicas, dentro do metodo em voga.

Então, não faltarão recursos excepcionais, para a indagação de todas as causas e probabilidades de causas, que cercarem a criança, investigadas até á idade mais remota, e suspeitada devidamente nas proprias heranças, que terão o momento de se afastar oportunamente, tomadas sempre na devida consideração, assim, quando justificaveis.

BIBLIOGRAFIA

1 — *L'Encéphale*, sept. — oct. 1926. «De la psychanalyse à la psychosynthèse».

2 — *Archv. of Neurol.* and. Psychiatry, nov. 1929. «The environmenta bak-ground of juvenile delinquency».

3 — *The Am. Jr. of. Psychiatry*, 1932. «Future Public Education in M. H

4 — *The British Jr. of. Med. Psychiatry*, 1928. «The mental Hygiene of preschool child.»

5 — *The A. Jr. of Psych.*, nov. 1931. «Deeper Layers of schyzophrenis psychosis».

6 — *The British Jr. of Medical Psych.*, 1928, «The reability of infantile memories»

7 — *The A. Jr. of Psychiatry*, July — 1928. «Psychopathic pesonalities among boys in Training School for Delinquents».

8 — *Le Temperament Nerveux*, trd. fr., 1926, ed. Payot-Paris.

9 — *L'Encépkale*. 1926 n.° 5 — mai — La theorie du caractère nerveux selon Alfred. Adler.

10 — Partridge, G. E. — The A. Jr. of Psychiatry: Psychotic Reaction in the Psychopath., 1928, vol. VIII, n. 3

11 — *The British* Jr. of Med. Psych. 1929 — vol IX — part. III.

Cyril Burt — The young delinquent. 1925.

Georges Heuer — L'Hygiene Mentale: La sélection des enfants anormaux aux Etats-Unis. N.° 3. Mars 1931.

Ebaugh, Franklin G. — The A. Jr. of Psychiatry: Educational Possibilities of a Stats Psychopathic Hospital — idem, idem.

Decroly et Mlle Monchamp — L'Initiation à l'Activité par les Jeux Educatifs, 3 e ed. 1925.

Alice Descoeudres — L'E'ducation des Enfants Anormaux, 2e ed. 1922.

Furfey (Dr. Paul H.) A. J. of Psychiatry — July — 1928 — Developmental age.

K. Kolka — Bases de la evolucion psiquica. Trad. Jose Gaos, 1926.

Heyer — La psychologie et la psychopathologie de l'enfance dans l'enseignement de la pédiatrie et leur appl. à la medicine Sociale. Jan. 1931 — Archiv. méd. enfants. (Comm. congr. Stokolm. 1930)

AURELIANO TAVARES BASTOS
Medico escolar

A OCUPAÇÃO NATURAL DAS CRIANÇAS

Não é o brinquedo a ocupação natural da criança? Para o adulto éle poderá ser uma perda de tempo. Para a criança, ao contrario, éle reúne a maior soma de utilidade e prazer.

Qual é o melhor?

E' o que lhe agrada antes de tudo. Brincando, a criança se desenvolve melhor, porque põe em ação todos os seus musculos, faz trabalhar seus pulmões, seu coração; emfim, desenvolve-se normalmente.

Deixemos em liberdade as crianças, e élas procurarão brinquedos, e praticarão élas mesmas a ginastica natural que dá os melhores resultados. Correm, pulam, levantam objétos bastante pesados, sobem onde podem. E da manhã á tarde não cessam sinão para tomarem suas refeições.

O que as crianças exigem para brincar é liberdade e espaço. Nos campos isto é facil. Na cidade, o jardim, o quintal as satisfazem. Ficarão contentes si dispuserem dum canteiro ou pedacinho de terra que possam cultivar á vontade. Uma enxadinha, um carrinho lhes proporcionarão oportunidade para exercitarem todos os musculos, e ao mesmo tempo é um inicio ao trabalho util, á historia natural, á lição de cousas. Faltando o jardim ou o quintal, que é que fazem as crianças presas a um canto de casa? Entristecem-se, irritam-se, definham, caem na apatía, aprendem a ociosidade.

O mesmo acontece nas fazendas e campos, em tempos de chuva.

Pois bem, ainda que o tempo esteja mau e falte o espaço, a criança deve brincar. Provoca-lhe o brinquedo alegria, bem estar e entusiasmo. Isolada, a solidão não existe mais

para éla, desde que encontre com que brincar. Doente, os jogos a distraem, ajudam-na a ser corajosa. Si tem saúde, brinca todo o dia e mesmo á noite. Não são raras as crianças que exigem uma boneca, um urso, a seu lado, antes de dormir.

Antes de andar, receberá já a criança jogos e brinquedos ruidosos, bonecas, bolas (não pintadas ou de madeira). Os objétos pequenos devem ser evitados por causa do perigo de serem engulidos. Devem tambem ser proscritos os objétos pontudos e cortantes e os que se quebrem facilmente. Evitar objétos coloridos e de celulóide: as tintas são venenosas e o celulóide é inflamavel.

Preferir sempre tudo o que possa despertar o gosto pelo bélo.

Quando a criança começa a andar, haverá em seu quarto carrinhos, carroças, cubos (que éla disporá de mil maneiras) carretéis, taboas, pedaços de madeira, bolas...

Tudo serve para a criança brincar: uma colhér, uma caixa vazia, tudo...

Aos dois anos éla tem uma tendencia a tudo pegar para brincar, porque todos os objétos lhe são novos, ignorados, e a atraem, e lhe seduzem todos os sentidos, e com todos os sentidos procura tomar conhecimento dos objétos que a cercam. Devemos nesta idade fazê-las distinguir os objetos, perigosos, ensiná-las a não tomarem os brinquedos das outras: compenetrar-se-ão cedo do respeito á propriedade alheia.

A mãe e seus irmãos mais velhos lhes mostrarão como devem servir-se de seus brinquedos.

Tempo se passará antes que o bebé brinque com os maiores. Brincará isoladamente. Exigirá muitos brinquedos. Duas crianças de um ano e meio a dois anos não brincam juntas, porém cada uma de seu lado.

Crescendo, deixa a criança de considerar tudo como brinquedo. De um lado fizeram-n'a compreender que não pode pe-

gar em tudo. De outro lado, os objetos familiares e muito conhecidos perderam para ela os atrativos.

Precisa então de novos brinquedos e companheiros. Os companheiros substituem os brinquedos.

E' nesta idade que a criança entra no jardim da infancia. Melhor que a mãe ou a mestra, o Jardim de Infancia estará mais bem preparado para a missão educativa.

Pelos brinquedos e jogos em conjunto, obteremos resultados importantes para a educação fisica, inteletual e moral.

As lições formais não são dadas antes dos 5 anos. E' com os brinquedos que se pode contar para estimular as faculdades ativas da criança, até essa idade, desenvolver-lhe a força fisica, o senso, o espirito de observação, comunicar-lhe os conhecimentos gerais elementares, inculcar-lhe um vocabulario mais rico, cultivar-lhe a vontade, a paciencia, a atenção, a bondade, habitos de cuidado e zelo, o espirito de ordem.

O interior familiar não pode ser organizado como o Jardim de Infancia, onde a criança é colocada no quadro feito a proposito para ela, cercada de companheiros de sua idade e guiada por uma professora cuja ocupação unica é fazê-la brincar.

Ficando a criança em casa, o unico dever da mãe é reservar-lhe um lugar onde tudo será para ela e onde possa brincar á vontade com o que mais lhe interesse. Este lugar será um quarto exclusivo para seus brinquedos, ou o proprio quarto de dormir, na falta de outro.

Os melhores brinquedos são os mais simples: umas caixas com tampa, que a criança possa abrir, encher, esvaziar, transformar em carro, automovel etc.; um carrinho com cavalo para transportar os jogos de um canto para outro do quarto; uma cadeira com carretilhas, na qual serão puxadas as bonecas; animais de todas as especies, bastante grandes, si possivel, para que a criança aprenda a montar; uma mesinha de jantar, um fogão e aparelhos de aluminio ou madeira, que permitam refeições imaginarias, imitando os pais; moveis e utensilios da boneca; utensi-

lios necessarios á casa, á horta ou jardim, apropriados ao tamanho da criança: vassourinhas, enxadas, etc.; cubos bem si m ples ou com desenhos, fazendo parte de um jogo de paciencia; o trem, que passa nas estações e debaixo de tuneis; cidades construidas com os cubos...

Este material variado solicita a atividade da criança, sua imaginação afim de transformar os objetos não animados (cadeiras, mesas, armarios, escadas, casas, pontes, torres, etc.)em objetos animados. São eles, após construções, desconhecidos pelos seus nomes verdadeiros: as crianças dão-lhes nomes inventados por elas, conforme o que lhes inspira a fantasia.

A mãe estimula ainda esta paixão: ensina-lhes novas consruções com os cubos, adestra-as no jogo da bola, no vestir e despir a boneca... Depois, sózinha, a criança reproduzirá o que viu.

Convem não deixar os briquedos pelo chão, por todo o quarto. Cumpre arranjá-los nas prateleiras com o auxilio da criança, afim de que esta tome gosto vendo um quarto bem organizado. Privá-la deles, quando os deixou em desordem.

Não lhe dar muitos jogos, de uma vez. Os objetos vistos constantemente não agradam mais. Ao contrario, ficará contente vendo um brinquedo já esquecido e apresentado como novo.

Si a criança brinca com os mais velhos, desenvolve-se mais, adquire paciencia, enriquece seu vocabulario com palavras novas, seus conhecimentos usuais ampli icam-se. Si brinca com sua mãe, melhor ainda. Os jogos educativos serão usados como no "Jardim de Infancia".

Quando a criança cresce, chega aos cinco, seis, sete anos, suas necessidades são mais variadas, seu pensamento é mais rico, seus conhecimentos, mais extensos. Começará pouco a pouco a trabalhar. E' engenhosa e atenta. Entretanto, é o jogo ainda a ocupação que continúa preferida, sobretudo os brinquedos em grupos, com seus irmãos.

Em casa, como nos anos precedentes, é-lhe necessario ficar só em seu quarto; mas agora, por momentos, acha mais

prazer em certos trabalhos do que no brinquedo propriamente dito. Sabe manejar tesouras de ponta arredondada, lapis, pinceis, cola, martelo, pregos. Ele se assenta diante de sua mesa, colóre os personagens e objetos desenhados e depois cortados cuidadosamente. São «senhores, senhoras» que poderão assentar-se sobre as cadeiras e os bancos, em cubos, viajar nos automoveis. Daremos ao pequeno artista catalogos, caixas de madeira, papelão, cartolina, afim de que ele fabrique seus brinquedos e utensilios. Fornecer-lhe-emos tambem uma cesta onde jogará os retalhos e restos de papeis. Isto será talvez dificil de obter; mas, si apesar das recomendações, o quarto ficar em desordem, lembremo-nos bem de que o trabalho de ajuntar os retalhos de papel, limpando o quarto, não é nada em comparação com os cuidados que daria a criança si não tivesse com que brincar.

Não se tendo catalogos, o papel e um lapis provocarão tambem interesse. A cêra de modelar fornece materia para trabalhos variados, desde que a criança viu diante de si escultores (sua mãe, seus irmãos, seus mestres) servirem-se dela.

Com tantos meios, que não será ela capaz de fazer? Crecida a criança não deverá brincar mais no chão, no tapete. Dar-lhe-emos uma cadeira e mesa apropriada ao seu tamanho; brinquedos de acordo com os sexos. Entretanto, si não dispusermos de brinquedos adaptados ao sexo e á idade, lembremonos de que certas crianças são tão jogadoras aos seis anos como aos tres. Desde que são livres, precipitam-se sobre os jogos.

Dai ás meninas, bonecas e tudo o que lhes é preciso para vesti-las, e arranjar a sua casa. Completemos sua mobilia. Inspiremos á pequena mãe o gosto de confeccionar o enxoval de sua «criancinha». Quantas meninas brincam durante horas, assim fazendo a aprendizagem de preciosas qualidades de que precisarão mais tarde.

Os meninos gostam de quasi todos os brinquedos mecanicos: trens, carros, automoveis, soldados, fortes. Com o auxilio das irmãs mais velhas ou de sua mãe, as crianças farão com

prazer quadros vivos, conforme historias contadas ou imagens vistas. Devem organizar festinhas, representações teatrais, rodas, charadas, jogos. Dansarão musicas classicas, acompanhadas ao piano pelos mais velhos. Isto será excelente para que adquiram certa elegancia e graça. Assim, em sua familia, se terá a criança aproveitado dos brinquedos variados, numerosos e alegres, e verdadeiramente uteis e educativos. Quando brinca, não se lembra de fazer o mal. As crianças de indole má são raras. Estas são geralmente corrigidas pelas companheiras, que as punem, deixando de brincar com elas.

Brincando, as crianças aprendem a ocupar-se umas da soutras, a esperar pacientemente sua vez, e a aceitar as perdas. Aprendem ainda a viver em sociedade, ganham doçura e amabilidade.

Alegremo-nos, pois, si nossas crianças têm gosto pelos brinquedos. Si não o possuem em gráu suficiente, trabalhemos por cultivá-lo, ainda que seja preciso empregar grandes esforços para alcançar esse objetivo.

(a) LUCY BRAZ

Belgique — Wavre — Notre-Dame, le 28 Decembre 1931
Institut des Ursulines.
E'cole Normale Supérieure Menagère Agricole.

MEDO

Ao chegar aos seis anos, a educação da criança devêra ser completa, isto é, as qualidades que se hão de exigir em anos posteriores deveriam desenvolver-se na criança espontaneamente, como consequencia dos bons habitos já adquiridos e de sua ambição já estimulada. Si se despreza a educação moral precoce ou si se ministra defeituosamente, haverá muito que fazer em anos posteriores.

Suponhamos que a criança tenha alcançado, feliz e com saúde, a idade de doze mêses com as bases de um carater disciplinado, graças aos metodos de que falamos em outro capitulo. Existirão sempre crianças de saúde precaria, ainda que os pais tomem todas as precauções cientificas conhecidas. Mas podemos esperar que o numero delas diminuirá grandemente de dia para dia. Hoje mesmo deviam de ser tão poucas, que não teriam importancia estatistica, si os conhecimentos atuais se aplicassem devidamente.

Deixarei de falar do que se deve fazer com as crianças cuja primeira formação se tenha obtido contrariamente ao que se desejava. E' problema para o mestre-escola, não para o pai, e este livro foi escrito especialmente para os pais.

O segundo ano da vida devêra ser de grande felicidade. O andar e o falar são novas conquistas, que significam um sentido de liberdade e de poder. Cada dia que passa significa novo avanço (1).

A criança póde brincar sózinha e assim conserva mais desperto o sentido de «descobrir o mundo» do que o mais infatigavel viajante. Os passaros e as flores, os rios e o mar, os automoveis, os navios e os trens causam-lhe delicia e inte-

resse apaixonado. Não tem limites a sua curiosidade; «quero vêr» é uma das frases mais corriqueiras nessa idade. O correr livremente pelo jardim ou pelo campo, pelas praias, produz-lhe um extase de emancipação, após achar-se encerrada no quarto ou quieta no leito.

A digestão é geralmente mais facil do que no primeiro ano; o alimento, mais variado, e a mastigação, nova alegria. Por todas estas razões, si a criança está sã e bem cuidada, a vida é uma nova aventura deliciosa.

Mas, com a maior independencia de falar e de correr, aparece mesmo assim uma nova timidez. A criança recem-nascida assusta-se facilmente. Os srs. Watson observaram que as coisas que mais a alarmam são os ruidos fórtes e a sensação de sentir-se molhadas. Mas está tão completamente protegida, que tem poucas ocasiões de sofrer o medo, e nos perigos riais está tão desamparada, que de nada serviria tê-lo. Durante o segundo e o terceiro ano surgem novos medos. Não vale a pena discutir a participação que têm neles a sugestão e o instinto. O fato de que os medos não existem durante o primeiro ano nada prova contra seu carater instintivo, posto que um instinto possa amadurecer em qualquer idade. Nem o mais exaltado freudiano se atreveria a sustentar que o instinto sexual está maduro ao nascer. Não ha duvida de que têm mais necessidade do medo as crianças que pódem andar sózinhas do que as que não o podem fazer, e não seria, portanto, surpreendente que o instinto do medo surgisse com sua necessidade. A questão é de grande importancia educacional. Si todos os medos decorrem da sugestão, pódem prevenir-se com o simples processo de não mostrar medo nem aversão diante da criança. Si, ao contrario, alguns são instintivos, será necessario empregar metodos elaborados.

---

(1) Talvez não seja isto estritamente exato. Muitas crianças têm periodos de aparente estacionamento, que inquieta os pais inexperientes. Mas provavelmente o progresso segue seu curso nesses periodos, ainda de maneira menos claramente perceptivel.

O Dr. Chalmers Mitchel, em seu livro "A infancia dos animais", apresenta grande quantidade de observações e experiencias que demonstram que não existe habitualmente o instinto hereditario do medo entre os animais novos (1). Com exceção dos macacos e de alguns passaros, não experimentam o menor alarma em presença de inveterados inimigos da especie, como as serpentes, mesmo que os pais lhes ensinem a arrecearse desses animais.

As crianças de menos de um ano não têm medo algum dos animais. O Dr. Vatson ensinou uma a ter medo de rato, fazendo soar repetidamente um gongo atrás da cabeça da mesma no momento em que lhe apresentava esse animal. O ruido era terrivel, e, por associação, o rato acabou sendo tambem. Mas o medo intintivo dos animais parece desconhecido nos primeiros mêses. O medo da obscuridade, entretanto, parece não alcançar as crianças que não tenham estado expostas á sugestão de que a obscuridade é terrorifica. Ha certamente razões suficientes para crer que a maior parte dos medos que acreditamos serem instintivos são adquiridos, e que não surgiriam si as pessoas maiores não os criassem.

Para aclarar mais este aspecto, observei meus proprios filhos cuidadosamente; mas, como não podia saber sempre o que as amas e criadas lhes haviam dito, a interpretação dos fatos era muito duvidosa. Pelo que pude deduzir, fica confirmada a opinião do dr. Vatson, no primeiro ano de sua vida. No segundo ano não tiveram medo dos animais, com exceção de uma delas, que durante algum tempo se assustava com cavalos. Isto, provavelmente, era aparentemente devido ao fato de que um cavalo passara de repente ao seu lado galopando ruidosamente. Tratase de uma pequena que não fez dois anos, e, para observações ulteriores, me apoiarei em meu filho, que, ao fazer dois anos, teve uma criada que era timida e se assustava muito especialmente com a escuridão. Meu filho, antes normal, contagiou-se logo: fugia de gatos e cachorros, sentia terror ante uma sala escura, queria luz em todas as partes da habitação ao avizinhar-se a noite

e assustou-se até com a irmãzinha, a primeira vez que a viu, acreditando, ao que parece, fosse um animal estranho de especie desconhecida (1). Todos estes medos poude adquirí-los de sua timida criada, e, de fato, quando ela se foi embora, foram desaparecendo. Tinha outros medos que, entretanto, não se podiam atribuir á mesma causa, uma vez que começaram antes que a ama chegasse e se referissem a objetos dos quais ninguem tivera medo.

O mais importante era o medo de tudo o que se movia de modo estranho, especialmente sombras e brinquedos mecanicos. Depois de fazer esta observação, eu soube que esta classe de medos é normal na meninice, e que ha razões poderosas para crê-los instintivos

William Stern, em sua *Psicologia da primeira infancia*, pagina 494, no capitulo intitulado "Temor do misterio", discute este fato. Diz o seguinte: "A significação especial desta forma de medo, particularmente na primeira infancia, escapou á atenção dos antigos psicologos infantis; ultimamente foi fixada por Groos e por nós: "parece que o temor do desconhecido é mais primitivo que o medo do conhecido". (Groos, pag. 294). Si a criança tropeça em alguma cousa que não está de acordo com a trajetoria normal de sua percepção, tres coisas são possiveis: ou a impressão é tão rara que é simplesmente repelida como um corpo estranho, e a consciencia não dá conta dele; ou a interrupção do curso habitual da percepção é suficientemente pronunciada para atrair a atenção, porém não tão violenta quanto seria necessario para produzir transtornos, e produz surpresa, desejo de conhecer, que é a origem de todo pensamento, de todo perigo, de toda investigação. Ou, finalmente, o novo choca-se subitamente com o velho com violenta intensida-

(1)—Tive a noticia deste livro através da citação do livro do Dr Paulo Bonsfield — Sexo e civilização, — no qual se sustenta energicamente igual ponto de vista.

(1) — Creio que este medo era analogo ao dos brinquedos automaticos. Viu-a a primeira vez adormecida, e pensava que fosse uma boneca; quando a viu mover-se, ficou assustado.

de, produz confusão inesperada nas idéas habituais, sem a possibilidade de acomodação pratica imediata, e, então, produz-se a emoção, o forte tono efetivo de mau estar, o medo do misterioso. Groos demonstrou agora, com grande acerto, que este medo do misterioso se baseia no medo instintivo e corresponde á necessidade biologica de que trabalhe uma geração para a seguinte".

Apresenta Stern muitos casos: entre outros, o medo de um guarda-chuva subitamente aberto e o «medo dos brinquedos mecanicos». O primeiro caso é muito frequente entre vacas e cavalos. Eu fiz a experiencia de espantar um rebanho, durante grande tempo, por meio deste processo. Os medos de meu filho, a este respeito, eram tais como Stern os descreve. As sombras que o inspiravam eram vagas: sombras produzidas em uma habitação pelo movimento rapido de objetos invisiveis (auto-omnibus, por exemplo) que passavam pelas ruas.

Acabei com os seus temores fazendo ombras na parede e no chão com os dedos e convidando-o a que me imitasse. Pouco depois começou a compreender as sombras e a divertir-se com elas. Apliquei o mesmo principio para os brinquedos mecanicos: quando viu seu mecanismo, não se assustou mais. Mas, quando o mecanismo era invisivel, o processo era mais lento. Ofereceu-lhe alguem uma almofada que, ao apertar-se ou sentar-se em cima, dava um grande gemido melancolico.

Nunca o separamos por completo do objeto terrivel. Si o colocavamos á distancia, alarmava-se relativamente; pouco a pouco foi se familiarizando com ele até que o medo desaparecesse por completo. Geralmente, as mesmas qualidades misteriosas, que a principio lhe produziam medo, acabavam por encantá-lo quando conseguia dominar a este. Eu creio que se não deve tolerar a existencia de um medo irracional, sinão que deve extinguir-se gradualmente, familiarizando-se com ele desde suas primeiras manifestações.

Adotamos processo inteiramente diferente (equivocadamente talvez), no caso de dois medos justificaveis que não existiam.

Passo a metade do ano em uma costa rochosa, onde ha muitos precipicios. A criança não tinha o menor sentido do perigo das alturas, e teria caido de um ponto ao alto mar, si a deixassemos só.

Certo dia em que nos encontravamos sentados em alto despenhadeiro de cem pés de altura, explicamos-lhe tranquilamente que si se inclinasse sobre a borda cairia e se quebraria como um prato (vira já um prato quebrado em muitos pedaços ao cair ao chão).

Por algum tempo esteve repetindo as palavras «cair, quebrar», e logo pediu que o levassemos dali. Ocorria isso na idade de dois anos e meio. Desde então, tem suficiente medo ás alturas para estar a salvo emquanto se vigia um pouco. Seria todavia algum tanto temerario deixá-lo sózinho. Agora (aos tres anos e nove mêses), salta seis pés, sem vacilação, e saltaria vinte, si se deixasse. Assim, pois, nossas recomendações de precaução não produziram excessivos resultados. Eu o atribuo ao fato de que nosso processo foi instintivo e não sugestivo: nenhum de nós sentia medo quando o instruiamos. Creio que é isto muito importante na educação. E' necessaria a compreensão razoavel dos perigos, mas não o medo. Uma criança não pode compreender o perigo sem algum elemento de medo, mas este elemento diminui muito quando não existe no instrutor. Uma pessoa maior que toma conta de uma criança nunca devia ter medo. E esta é a razão por que a coragem devera cultivar-se entre as mulheres como entre os homens.

O segundo caso não foi tão decisivo. Um dia em que eu passeava com o filho (á idade de tres anos e quatro mêses), encontramos uma cobra no capim. Ele vira estampas representando cobras, mas nunca até então vira cobra viva. Não sabia que as cobras mordiam. Ficou encantado com o reptil, e, quando esta desapareceu, pôs-se a correr atrás dele. Como sabia que não podia alcançá-lo, não a impedi, e não lhe disse que as cobras são perigosas. A criada, entretanto, naqueles dias, advertiu-lhe que não corresse pela relva, pois podia haver cobras. Em consequencia, começou a temê-las um pouco, não além do razoave-

O mêdo mais dificil de vencer foi sempre o medo do mar. Nossa primeira tentativa de pôr nagua o menino foi na idade de dois anos e meio. A principio era impossivel. Fazia-lhe mal o frio dagua, assustava-o o ruido das ondas, que pareciam vir sempre e não voltar nunca. Si as ondas eram grandes, não queria nem aproximar-se do mar. Este era um periodo de timidez geral: os animais, os ruidos estranhos e outras varias coisas o alarmavam. Acabamos-lhe com o medo gradualmente. Pusemos a criança em poças pouco fundas, longe do mar, até que deixasse o medo do frio. Ao fim dos quatros mêses de verão já gostava de patinhar nagua estagnada á distancia das ondas, mas gritava si o punhamos em poços mais profundos, em que a agua lhe chegava até á cintura. Acostumava-se com o ruido das ondas, deixando-o brincar durante uma hora sem olhá-las; depois fizemos que as visse e o convencemos de que, depois de vir, volveriam. Tudo isso, combinado com o exemplo dos pais e de outras crianças, fez que se aproximasse das ondas sem temor. Estou convencido de que o medo era instintivo: estou seguro de que não houvera sugestão que o causasse. Voltámos á carga, pelo verão seguinte, na idade de três anos e meio. Persistia o terror de meter-se nagua. Depois de insistencia infrutifera, combinada com o espetaculo da gente que se banhava, nos decidimos pelos metodos antigos. Quando se manifestava covarde, diziamos que êle era a vergonha de todos; quando se animava, nós o elogiavamos calorosamente. Durante quinze dias seguidos o pusemos no mar até ao pescoço, apesar dos protestos e gritos. Foram estes menores cada dia, até que por fim começou êle mesmo a pedir-nos que o metessemos nagua... Passados quinze dias, haviamos conseguido o proposito: que perdesse o medo ao mar. Desde aquele momento o deixamos completamente livre, e banhou-se espontaneamente e com o maior prazer, sempre que o tempo era favoravel. Não se lhe acabara por completo o medo, mas o substituira em parte pelo orgulho. A familiaridade fez que o medo diminuisse pouco a pouco, até desaparecer completa-

mente. Sua irmã, que tem agora vinte mêses, nunca demonstrou o menor mêdo pelo mar, e banha-se sem a menor vacilação. Contei isto com algum pormenor, porque, até certo ponto, contradiz as modernas teorias, pelas quais sinto grande respeito. O uso da força na educação dêvera ser muito raro. Mas, para a conquista do mêdo, creio que é ás vezes salutar. Quando um mêdo é descabido e forte, a criança abandonada a si mesma nunca poderia saber por experiencia que não havia razão para ter mêdo. Quando uma situação se repete experimentalmente sem dano, a familiaridade mata o mêdo. Seria inutil fazer a temida experiencia uma só vez. E' necessario repeti-la até que não cause surpresa. Si se póde realizar a experiencia necessaria sem utilizar a força, tanto melhor; mas, do contrario, a força é preferivel á persistencia de um mêdo não dominado.

Ha outro aspéto mais amplo. No caso de meu proprio filho, e provavelmente em outros casos, a experiencia de vencer o mêdo é extraordinariamente deliciosa. E' facil estimular o orgulho da criança: quando se lhe elogia o valor, fica *inchada* durante todo o dia. Em idade mais avançada, a criança sofre a tortura do desdem das outras crianças, e é muito mais dificil para ela a aquisição de novos habitos.

O metodo que empregaram comigo na mesma idade consistia em agarrarem-me pelos pés e me conservarem por algum tempo com a cabeça debaixo dagua. Este metodo, bastante raro, acabou por fazer-me camarada da agua. Não o recomendo, apesar disso. Creio, pois, que a pronta aquisição do dominio de si mesmo no aspéto do medo, e a pronta recomendação da aventura, fisica são de importancia suficiente para evitar a aplicação de metodos mais energicos.

Os pais aprendem equivocando-se. Quando as crianças se desenvolvem, é que êles compreendem como deveriam tê-las educado. Vou contar um incidente que mostra os perigos da excessiva indulgencia. Na idade de dois anos e meio meu filho começou a dormir sózinho em um quarto. Estava muito orgulhoso de sair do quarto da criada, e a principio dormia tranqui-

lamente. Certa noite um vento horrivel derrubou um muro, que ruiu estrepitosamente. Levantou-se aterrorizado e gritou. Acudí imediatamente. Ao que parece, levantara-se com pesadêlo e abraçou-se a mim, com o coração a bater-lhe violentamente. Logo cessou-lhe o terror. Mas queixou-se de que estava no escuro—habitualmente, naquela época do ano, dormia durante as horas de escuridão. — Depois que o deixei, parecia que o terror não o abandonava, si bem que mais acalmado, e deixei-lhe uma luz. Depois disso, acostumou-se a gritar todas as noites, até que nos convencemos de que o fazia pelo prazer de ter junto de si as pessôas maiores e palestrar com élas. Falamos-lhe detidamente acerca da ausencia de perigo durante a noite, e dissemos-lhe que si se levantasse teria que ir dormir de novo, pois não fariamos caso, a menos que se tratasse de coisa importante. Escutou atentamente e não voltou mais a gritar sinão em raras ocasiões e por motivos importantes. Si tivessemos sido mais indulgentes, provavelmente nos teria obrigado a dormir mal muito tempo ou durante toda a vida.

Basta a experiencia pessoal. Agora devemos passar a considerações mais gerais acerca dos metodos para eliminar o mêdo.

Depois dos primeiros anos, os melhores instrutores em valor fisico são outras crianças. Si a criança tem irmãos ou irmãs maiores, êles a estimularão com suas ordens e com seu exemplo e experimentarão todas as provas imaginaveis. Na escola sente-se desprezo pela covardia fisica, e não ha necessidade de que os mestres insistam sobre isso. Pelo menos é o corrente entre os meninos. Deveria ocorrer o mesmo entre as meninas, cujas normas de valor deveriam ser iguais. Felizmente, no aspecto fisico, já não se ensina ás crianças na escola a serem "como senhoritas" e se concede grande extensão a seu impulso natural para o exercicio fisico. Ha, contudo, alguma diferença entre meninos e meninas a esse respeito. Estou convencido de que esta diferença devia desaparecer. Quando falo de valor como de qualquer coisa desejavel, faço-o cingindo-me á

definição consuetudinaria: um homem é valente quando faz coisas que outros deixariam de fazer por medo. Si não sente medo, tanto melhor; eu não considero a regulação do medo pela vontade como o unico valor verdadeiro, nem siquer como a melhor fórma de valor. O segredo da moderna educação moral está em produzir resultados por meio dos bons habitos que anteriormente se formaram (ou vão se formar) por meio da força de vontade e do imperio sobre si mesmo. O valor devido á vontade produz desastres nervosos, nos quais apresenta muitos casos a comoção produzida pela explosão das granadas. Os medos que haviam sido reprimidos forçaram seu caminho para a superficie, de maneira não perceptivel á introspecção. Não quero dar a entender que se possa prescindir por completo do imperio sobre si mesmo, pois nenhum homem póde viver vida constante sem êle. O que quero dizer é que o imperio sobre si mesmo devera ser necessario sómente em situações excepcionais que a educação não havia previsto de antemão. Ainda que houvesse sido possivel, teria sido estupido acostumar todos os país a adquirir sem esforço o valor de que se necessitava na guerra. A guerra significava necessidade tão excepcional e temporal por sua natureza, que se teria devido impedir si se tivesse iniciado a juventude nos habitos adquiridos nas trincheiras.

O falecido Dr. Rivers, em seu livro *O instinto e o inconciente,* apresenta a melhor analise psicologica do mêdo que conheço. Faz notar que um dos processos para afrontar uma situação perigosa é a atividade manual, e aqueles que a empregam adequadamente não sentem de maneira consciente a emoção do mêdo. E' experiencia valiosa, que estimula o esforço e a propria confiança, para passar gradualmente do medo á pericia. A simples experiencia de aprender a guiar bicicleta é dessas provas insignificantes. No mundo moderno, com o progressivo aumento do maquinismo, essa destreza é cada vez mais importante. Insinúo que o treinamento no valor fisico devera realizar-se ensinando a manipular ou a dominar alguma coisa, e não por meio de lutas corporais com outros seres humanos. O

valor que se requere para escalar as montanhas, para manobrar um aereoplano ou para dirigir pequena embarcação em um temporal, parece-me muito mais admiravel do que o valor que se exige na luta. Ademais, treinaria os meninos da escola, sempre que possivel, em exercicios de destreza mais ou menos perigosa, melhor que em jogo de futebol. Quando ha inimigo que vencer, é preferivel que não seja outro ser humano. Não quero dizer que este principio deva aplicar-se com pedantismo, sinão que se lhe deve conceder mais importancia do que a que se lhe dá hoje em atletismo.

Ha, então, mais aspectos passivos de valor fisico. Ha a resistencia á dor sem fazer alarde disso, coisa que se devia ensinar ás crianças, não dando demasiada importancia aos pequenos acidentes. A maior parte da histeria se deve ao excessivo desejo de simpatía. Ha gente que inventa dôres para que a atendam e a tratem como mimo. Póde evitar-se o desenvolvimento desta inclinação acostumando as crianças a que não façam algazarra por simples arranhão ou pisadela. Sob este aspecto, é muito peior a educação que ministram as criadas ás meninas. E' tão mau ser brando com as meninas como com os meninos; si as mulheres hão de ser iguais aos homens, não devem ser-lhes inferiores em fortaleza.

Alcanço agora outras manifestações do valor que não são puramente fisicas. São as mais importantes, mas é dificil desenvolvê-las sem prévia base elementar.

Já falei do temor do misterioso, a proposito dos terrores infantìs. Creio que este mêdo é instintivo e de enorme importancia historica. A maior parte das superstições se devem a ele. Os eclipses, os terremotos, as pragas e outros acontecimentos parecidos se produzem com grande frequencia entre os povos atrasados. E' uma manifestação do medo muito perigosa, tanto individual quanto socialmente. Deve-se, pois, procurar extirpá-la

na juventude. O melhor antidoto para ela é a explicação cientifica. Não é necessario explicar tudo o que parece misterioso a simples vista. Depois de certo numero de explicações, a criança crerá que ha outras explicações em outros casos, e será possivel dizer-lhe que a explicação todavia não se deu. E' importante dar o mais depressa possivel a sensação de que o sentido do misterioso é tão sómente atri uivel á ignorancia, que se póde dissipar com paciencia e esforço mental. E' fato notavel que o que mais aterroriza a principio a criança, por suas misteriosas propriedades, é o que mais a encanta depois de passado o medo. Deste modo, o misterio, ao deixar de provocar a superstição, converte-se em incentivo para o estudo. Meu filhinho, na idade de tres anos e meio, passava horas e horas absorto no exame solitario de um cano hidraulico, até que compreendeu como a agua entrava, como saía o ar e como se verificava o processo contrário. Os eclipses pódem explicar-se de maneira compreensivel ás crianças menores. Tudo o que atemoriza ou interessa á criança devéria ser explicado, si possivel. Assim se transforma o medo em interesse cientifico por meio de processo que é paralelo ao instinto e que repete a historia da raça.

Alguns destes problemas são dificeis e requerem muito tacto. O mais dificil é o da morte. A criança descobre logo que as plantas e os animais morrem. E' possivel que alguem que ela conhece morra, antes de chegar ela aos seis anos. Si tem inteligencia desperta, ocorre-lhe que os pais morrerão e que ela mesma póde morrer (isto já é mais dificil que pense.) Tais pensamentos lhe sugerirão muitas perguntas, que se devem responder cuidadosamente. As pessoas religiosas terão muito mais dificuldade em responder do que os que crêem que não existe a vida depois da morte. Si se pensa assim, nunca deve dizer-se á criança o contrario. Não ha nada no mundo que justifique que um pai diga mentiras aos filhos. Melhor seria dizer-lhes que a morte é sono de que se não desperta. Deveria dizer-se isso sem solenidade, como si fôra a coisa mais natural do

mundo. Si a criança se preocupa com sua morte, convém dizer-lhe que levará anos e anos. Seria inutil o intento de sugerir nos primeiros anos idéas estoicas de desdém para com a morte. Não ha que recordar esse topico, nem tão pouco que o evitar, quando a criança o sugere. Tem-se que fazer todo o possivel para que a criança não creia em seu misterio. Si é normal e sã, este processo lhe evitará preocupações. Em toda ocasião convém falar clara e francamente, dizer tudo aquilo em que se crêr e dar impressão de que o assunto não é muito interessante. Nem para os jovens nem para os velhos é bom perder tempo em meditar sobre a morte.

Além dos medos especiais, as crianças sóem sofrer de ansiedade difusa. Isso é devido quasi sempre ao excesso de repressão por parte dos pais e muito mais frequente do que devia ser. O ralhar constante, a proibição de fazer barulho, as observações interminaveis acerca de seus modos, fazem a criança desgraçada. Recordo-me de que aos cinco anos me diziam que a infancia era a quadra mais feliz da vida (mentira lisa e chã naquela época). Chorava inconsolavelmente, quisera morrer, e perguntava a mim mesmo como poderia suportar o aborrecimento dos anos vindouros. E' quasi inconcebivel que hoje se possa dizer isso a uma criança. A vida dela é instintivamente prometedora. Está sempre dirigida no sentido de rialidades que serão possiveis mais adiante. E' este o aspéto estimulante do esforço infantil. Fazer a criança retrospectiva, representar-lhe o futuro peior do que o passado, é secar-lhe a vida na fonte. E, apesar disso, é o que faziam sentimentais sem coração ao falar á criança das alegrias da infancia. Afortunadamente, a impressão de suas palavras não foi duradoura. E, em pequeno, eu acreditava que as pessoas maiores deviam de ser completamente felizes, porque podiam comer o que quisessem. Esta crença era estimulante e saudavel.

O acanhamento é forma perturbadora de timidez, corrente na China e na Inglaterra, mas pouco frequente em outras par-

tes. Deve-se em parte á falta de contacto com pessoas estranhas e em parte á importancia concedida ás maneiras. Seria conveniente que as crianças, depois de fazer um ano, se acostumassem a vêr pessoas estranhas e que lhes dessem a mão.

Quanto ás maneiras, devia-se ensinar-lhes o minimo indispensavel para não se converter em molestia intoleravel. E' preferivel que vejam gente estranha durante alguns minutos e que as levem embóra depois, ou em vez de conservá-las quietinhas no quarto. Mas, a partir dos dois anos, não será mau ensiná-las a se divertirem por si mesmas parte do dia, com o giz, com os aparelhos Montessori ou cousa parecida. Para conseguir que fiquem quietas, deve haver sempre razão compreensivel para elas. Não se lhes deviam ensinar as cousas em abstrato, salvo quando estas pudessem realizar-se como brinquedo divertido. Mas logo que a criança possa compreender, deveria compreender que os pais têm tambem seus direitos, que deve dar liberdade aos demais e tê-la para si na maior extensão possivel. As crianças compreendem logo a justiça, e concedem facilmente aos demais o que estes lhes concedem por sua vez. Esse o fundamento das boas maneiras.

Acima de tudo, si quisermos dissipar o medo em nossas crianças, não o tenhamos nós. Si nos assusta a tempestade, o o filho se contagiará do nosso medo á primeira vez que ouça um trovão em nossa presença. Si temos medo da revolução social, a criança temerá muito mais, por não poder alcançar em que consiste. Si estamos apreensivos por causa das enfermidades, tambem o nosso filho ficará.

A vida está cheia de perigos, mas o homem cordato ignora os que são inevitaveis e atúa prudentemente, ainda que sem emoção, contra os que se póssam evitar. Não podemos evitar a morte, mas podemos evitar a morte *ab intestato*. Assim, pois, façamos nosso testamento olvidando que somos mortais. A previsão razoavel contra a desgraça é completamente distinta do medo: é parte da sabedoria, ao passo que

todo medo é escravidão. Si não podemos evitar nossos temores, procuremos que os nossos filhos não os adivinhem. Antes de tudo, demos-lhes amplitude de criterio e multiplicidade de interesses vivos que lhes impeçam mais adiante preocuparse com as possibilidades da desgraça pessoal. Só assim poderiamos fazê-los cidadãos livres do universo.

(Tradução)

BERTRAND RUSSELL

Do Livro «*Ensaios sobre educação*»

EXCURSÕES ESCOLARES

Prestando assistencia tecnica ás escolas normais de Barbacena, tivemos ocasião de, com a eficaz cooperação dos professores, modificar o sistema de excursões, imprimindo-lhes o carater da escola moderna.

Discutindo, em classe, os valores dessa atividade tão rica, quanto educativa; orientando as alunas na organização dos respetivos planos; fazendo-as sentir a grande variedade de imagens adquiridas no decorrer de uma excursão e a fonte inesgotavel de conhecimentos que a natureza e o meio social nos oferecem, etc. etc., conseguimos interessar não só as alunas, mas tambem o dedicado corpo docente, que pôs logo em pratica as orientações recebidas. A convite das alunas da Escola Municipal e do Colegio Imaculada Conceição, tomamos parte em quasi todas as excursões realizadas.

Citaremos aqui algumas das excursões que se efetuaram, com grande aproveitamento dos discentes.

Uma destas foi realizada pelo 1.º ano normal, sob a direção da professora de português, e cujo obejitivo era o desenvolvimento social das alunas e o da sua linguagem oral e escrita.

Foi assim que, com plena liberdade na escolha do local, visitaram as alunas as classes de adaptação, trocando idéas com as colegas daquele curso; conversaram muito naturalmente com suas ex-professoras, contando-lhes as dificuldades e triunfos do curso normal, lembrando, com saudade, os primeiros tempos de estudo etc, etc; assistiram tambem a uma aula de ginastica e, bem senhoras de si, emitiram opiniões sobre a mesma.

Essa excursão motivou belas composições, pois, perguntando ás alunas si uma delas poderia escrever, como

lembrança de nosso agradavel passeio, as impressões que o mesmo lhes deixára, todas elas se prontificaram, e nós, muito agradecidas, aceitamos o obsequio de todas, prometendo-lhes gardar carinhosamente aquele trabalho muito significativo, bem como o plano da excursão que haviam feito antes, na classe, em francau e amistosa cooperação, tendo a professora como habil orientadora.

—Uma outra notavel foi a das alunas do 3.º ano, dirigidas pela professora de Psicologia, com destino ao Aprendizado Agricola, em cujo museu quiseram elas estudar o cerebro humano, percorrendo depois as dependencias do estabelecimento, onde colheram otimas informações, em fluente palestra com o pessoal administrativo do instituto.

Detiveram-se mais tempo no museu e na biblioteca, de onde, espontaneamente, levaram boas contribuições para seus trabalhos escolares realizados com satisfação e não como tarefa imposta.

—Desejando estudar as plantas, em face da natureza palpitante, propuseram as alunas do curso de adaptação um passeio ao campo e, animadas pela professora, reuniram-se logo para a organização do plano, incumbindo-se, por iniciativa propria, dos preparativos da excursão.

Além do grande aproveitamento social e dos varios conhecimentos que adquiriram, sobretudo em ciencias naturais e geografia, entusiasmaram-se as alunas e planejaram a fundação de um clube de ciencias, encarregando-se umas de organizar o material pratico, e outras, o material literario que deveria ser apresentado e discutido em sessão do clube.

Algumas das composiçõcs que as proprias alunas acharam melhores foram lidas na sessão inaugural do clube de leitura, de que já tivemos ocasião de falar, em outro numero desta revista.

Com caráter ainda mais social e educativo, realizou-se outra excursão, cujo objetivo era uma aprendizagem associada.

Reunidas as professoras de Historia, de Geografia e de Ginastica, motivaram uma excursão ao Colegio Imaculada Conceição, no qual as alunas da escola deveriam efetuar jogos ginasticos, com as do Colegio; durante o trajeto, colheriam dados para um trabalho que planejavam, sobre a cidade, necessitando, portanto, de conhecer bem as suas ruas, seus edificios e monumentos, suas tradições, etc.

Essa excursão, como bem se pode imaginar, foi riquissima em atividades, despertando nas alunas, o proposito de conhecerem melhor as cousas e os fatos da sua localidade, o interesse pelo estudo e o desejo de proporcionar a suas colegas do colegio o mesmo acolhimento que tiveram e apresentar-lhes um material intuitivo semelhante ao que lhes foi apresentado.

Convem notar aqui que as alunas do Colegio, prevenidas, na vespera, de que deveriam receber a visita das colegas da Escola e com elas jogar, fizeram a exposição do material intuitivo, pratico e literario realizado por elas no correr das aulas, as quais, com relativo desembaraço explicavam a procedencia, a utilidade, etc., de cada trabalho, a todas as visitantes que se retiraram satisfeitissimas.

No Colegio Imaculada Conceição realizaram-se tambem diversas excursões, entre outras, uma do 2.º ano normal, que, desejoso de ver funcionar a machina a vapor, segundo o estudo que se fazia em classe, propôs um passeio matinal á estação do Sanatorio.

Como sempre, foi traçado e discutido o plano da excursão, tendo cada aluna dado a sua opinião, comentando em classe a importancia do objetivo.

Guiadas pela professora de ciencias, em palestra agradavel e instrutiva, sairam as alunas, procurando saber ou explicar os fenomenos que, naquella manhã tão linda, lhes oferecia a natureza, bem como certos acidentes naturais em destaque ou ligados a fatos historicos.

Na estação, depois de observarem detidamente uma locomotiva que lá se achava, tiveram oportunidade de assistir á chegada de uma outra.

Ansiosas por conhecer todas as peças da maquina, conversaram com o maquinista que, solicito,l hes deu as informações desejadas, as quais foram religiosamente anotadas, tornando-se depois partes componentes de interessantes descrições feitas pelas alunas, sob pretexto de decantar aquela manhã inolvidavel, que tão gratas recordações deixou em todas as excursionistas.

Em outra ocasião, as alunas do 1.º ano, desejando fazer uma composição «bem poetica», perguntaram-me como deveriam proceder, e eu lhes aconselhei uma excursão nas proximidades do colegio, onde pudessem apreciar as belezas naturais que lhes proporcionariam imagens muito significativas, enriquecendo a sua imaginação, o seu vocabulario e as suas experiencias.

Com grande entusiasmo, as alunas que já sabiam traçar planos de excursão, entenderam-se com a professora, realizaram seu intento e, como resultado final, apresentaram composições tão valiosas, que resolvi tomar algumas ao acaso e remetê-las, em relatorio, á Inspetoria Geral da Instrução, animada com o exito da escola nova, que faz verdadeiros prodigios, favorecendo a aprendizagem, de maneira admiravel.

Houve tambem uma excursão muito interessante, realizada pela classe de d. Maria de Lourdes Horta, professora do grupo escolar local, que comecei a orientar em principios do ano passado.

Discutia-se em classe sobre o corpo humano, e um dos alunos sugeriu a idéa de estudá-lo no museu do «Aprendizado».

A professora, que tem o verdadeiro espirito de educadora moderna, deu á classe ampla liberdade de ação, orientando-a oportunamente.

Assim foi que os proprios alunos, demonstrando iniciativa e cooperação, assumiram toda a responsabilidade da excursão: dirigiram-se ao diretor do grupo, afim de expôr-lhe a

sua resolução; escreveram ao diretor do Aprendizado, pedindo-lhe permissão para visitarem o estabelecimento; traçaram o plano da excursão; prepararam o respectivo material, etc., e, após a realização dessas atividades que muitas reações uteis deve ter provocado, a professora, motivando uma composição literaria, propôs á classe escrever ao diretor do grupo, dando-lhe suas impressões, narrando-lhe as ocorrencias da excursão e o que aprenderam sobre o corpo humano.

Muito interessados, os alunos efetuaram esse trabalho, sem a mais leve suspeita de estarem fazendo uma prova de lingua patria, associada á Geografia, ás Ciencias Naturais, etc.

Uma dessas composições foi depois lida no auditorium pelo proprio autor, que a discutiu com os outros colegas, dando-lhes as informações pedidas, com grande interesse e cordialidade.

Como se vê, em todas essas excursões foram alcançados os objetivos da educação, pois houve grande desenvolvimento social, aumento de experiencias, enriquecimento de vocabulario, aquisição de imagens e de expressões significativas, como fundo cultural, iniciativa, cooperação, responsabilidade critica e julgamento, obediencia e ordem, liberdade, disciplina mental, desenvolvimento fisico e psiquico, controle emocional, espirito de organização, respeito á personalidade alheia, despertando o bom senso, as qualidades de leader, etc. etc.

———

Para melhor aquilatar o valor da excursão, vasada nos moldes da escola nova, basta lembrar o que era essa atividade na escola tradicional

O dia de excursão era um pesadelo para o professor, que, contrariadissimo, pensava no programa por esgotar e lastimava o *tempo perdido* com uma cousa inutil, que só poderia trazer indisciplina a sua classe.

Avisados, na vespera, de que deveriam fazer uma excursão cujo objetivo ignoravam e pela qual não tinham o minimo interesse, os alunos fugiam da escola, e os poucos que compareciam se mostravam descontentes, preocupados, de certo,

com a *posição formal*, com o insuportavel *silencio* a que deveriam submeter-se, pensando já talvez na detestavel *prova escrita* — relatorio da excursão — á qual estavam obrigados, sob pena de supressão do recreio ou prisão, no fim das aulas.

Sem nenhum objetivo definido, sem nenhuma disposição educativa, previamente organizada, partiam os alunos, marchando dois a dois, sob a vigilancia do professor, que não lhes permitia a menor troca de idéas, para não quebrar o *silencio* tão recomendado, até que chegassem ao local escolhido *pelo diretor* ou *pelo professor*, sem a cooperação dos alunos.

É claro que as crianças, em sua atividade incontida, transgrediam os severos preceitos tão contrarios á sua indole e, chegados á escola, recebiam o castigo de sua desobediencia, de seu mau procedimento.

O professor, então, contrariado, maldizendo mais uma vez a intempestiva excursão, marcava a *prova escrita* que os alunos faziam mecanicamente, sem interesse e, portanto, sem nenhum proveito.

Os que haviam faltado á excursão estavam livres dessa *prova*, mas receiosos do castigo, por não haverem comparecido, não raro, deixavam de ir ás aulas seguintes, prejudicando assim a frequencia e, por conseguinte, o ensino.

É certo que muitos professores compreendem o valor das excursões e delas tiram valiosos subsidios para a educação; mas, infelizmente, alguns ha que ainda as consideram prejudiciais ao ensino e as efetuam por simples cumprimento de dever profissional—*porque o programa o determina*.

A excursão, longe de ser um desfile formal, um passeio inutil, fastidioso para o professor e sem proveito para os alunos, é uma atividade educativa, intimamente ligada ao programa e ás outras atividades escolares extra-curriculum, a qual instrue e desenvolve o aluno fisica, moral, intelectual e socialmente, isto é, dá-lhe as qualidades de cidadão.

Ora, para ser bom cidadão, deve o aluno conhecer bem a localidade em que mora, e o melhor meio para isso é a excursão, visto como um de seus grandes valores é dar o conhecimento dos fatos e das regiões locais.

No sentido restricto, a excursão escolar é uma visita, em grupo, a um local, a uma fabrica, a uma instituição etc., para a observação direta de um accidente ou fenomeno natural, do desenvolvimento de uma atividade etc.; logo, deve ser motivada e previamente preparada por meio de um plano de organização, feito pelos alunos em cooperação na classe e guiados pelo professor.

Do exposto poderemos concluir que a excursão é um dos meios mais praticos de motivar o ensino das materias do programa, sobretudo das Ciencias Naturais, da Geografia, da historia e do Desenho, aliadas ás relações numericas e os desenvolvimento da linguangem oral e escrita:

FILOCELINA C. MATTOS ALMEIDA
Assistente tecnica do ensino

RELATORIO DA EXCURSÃO DOS ALUNOS DO GRUPO ESCOLAR DE DIVINOPOLIS

(Promovida pelo sr. J. Batista Santiago, assistente técnico do ensino)

A pedido das professoras deste grupo, o sr. João Batista Santiago, Assistente técnico do Ensino, organizou uma excursão com 516 alunos, para demonstrar a praticabilidade de obter-se a disciplina com liberdade, tal como preconisa a escola nova.

O sr. Assistente convocou algumas reuniões preparatorias do corpo docente, falando largamente sobre o assunto. Assim é que foi esclarecido o valor, os fins ou objetivos e as divisões e tipos das excursões.

Accedendo ao convite realizaria, disse o sr. Assistente, uma excursão complexa nos seus preparativos e cheia de oportunidades para professores e alunos; uma das excursões, mais trabalhosas, dificeis e dispendiosas (A). Tambem avisou, e foi facil observar-se, era dos tipos mais aproveitaveis para desenvolver qualidades indispensaveis ao bom cidadão — iniciativa, cooperação, coragem, noção de responsabilidade, espirito de solidariedade, além das oportunidades frequentissimas para lições sobre geografia, lingua patria, aritimetica, etc. Tratou depois do material necessario, do concurso de cada professora e dos alunos. Estas reuniões foram ricas de ensinamentos, já pelo que se ouviu do digno Assistente, já pelo intercambio feliz havido entre os presentes.

Cada uma de nós melhor impressionada e melhor disposta estava, quando iniciou o sr. Santiago uma segunda serie

de reuniões preparatorias com o corpo dicente e nela todas as oportunidades soube aproveitar para bem conhecer os pequenos e bem encaminhar as suas faculdades (B).

Esplanado o assunto, dada liberdade e cordialmente estimuladas as crianças, estas puseram-se a dar sugestões, discutir e combinar planos, entusiasticamente.

Deitou cartas ao 4.º ano "*A*", que convidou o 4.º ano "*B*" a se manifestar sobre o lugar mais apropriado. Apresentaram sugestões que se foram apurando com o concurso geral, ficando resolvido que os alunos fariam pequenas excursões, de reconhecimento, afim de ficar bem escolhido o local.

Assentada essa primeira medida, passou ao cenario a questão de transporte e, logo, mais de um aluno se lembrou de caminhão.

Preenchendo a oportunidade foram os proponentes mandados ao quadro negro afim de resolver o problema que sobreveiu: um caminhão conduz 80 crianças; quantos seriam necessarios para o transporte dos 525 alunos e 18 professoras? Dada a solução de que seriam precisos 17 caminhões, sobrando ainda 15 crianças (noção de resto que foi dada, esclareceu-se a assembléa de que esse meio não era favoravel, pelo preço elevado e tambem porque roubaria muito das otimas vantagens da excursão projetada. Perfeitamente aceita esta conclusão, os alunos se dispersaram depois desta primeira reunião, já tão ilustrativa. Assim, a abertura e o encerramento dos trabalhos, nas reuniões, foram motivo de interessante *test*, que vai ser citado, apenas. Aberta a sessão, o Sr. Santiago fez logo sentir ás crianças que a disposição dada ás carteiras como sempre, em ordem e fileiras, não é boa, não favorece ao bom andamento de uma assembléa, pois dificulta o intercambio das idéas. E, para prová-lo, mandou que uma criança da primeira falasse com uma da ultima carteira, o que só dificil e incomodamente poude ser executado e com alteração da voz natural. «Não seria melhor que dispusessem a sala de outra forma?», perguntou o Sr. Assistente. Logo, prontamente, a criançada se

pôs em atividade, com grande barulho e alegria, francamente interessada pelo trabalho que lhe era confiado.

Quatro minutos depois, tudo estava quieto de novo, estando a sala com as carteiras dispostas em circulo. Terminado esse trabalho, o Sr. Santiago informou aos presentes que a sala, em Itaúna, fôra organizada, em menos tempo, deixando perceber que lá os alunos eram mais espertos. Bastante contrafeitas ficaram as crianças. No encerramento, sem que fosse preciso lembrar-se-lhes a competição de tempo, em 2 minutos apenas, todas as carteiras foram colocadas nos seus respectivos lugares! (C).

Realizou-se no dia seguinte a segunda reunião, para a discussão do assunto com o 3.° ano. Iniciando o trabalho, esplanou o Sr. Santiago os motivos e fins que o levaram ali Tiveram os meninos oportunidade de entrar na discussão de diversas medidas preparativas. Assim é que foram os alunos do 3.° e 4.° anos divididos em grupos de 5, cada grupo com um chefe eleito por seus companheiros. Esses grupos teriam funções auxiliares de vigias, policia, guias, sinaleiros. etc. Tambem aqui foi aproveitada a ocasião de ser esclarecida a noção de ordem, de responsabilidade dos chefes e cada um dos comandados, bem como a noção de auxilio mutuo, de solidariedade.

As alunas foram divididas em 2 grandes grupos: o de enfermeiras e o de cozinheiras. As primeiras teriam que estudar o seu popel, procurando em livros como socorrer aos feridos, aos estropiados, picados de cobra e até, si necessario fosse, aos afogados, etc. As segundas teriam que cuidar do preparo da merenda, do local da excursão.

Tratou-se ainda, em outros dias, das excursões de reconhecimento, que deram lugar a interessante passagem, na qual se elevou pronto interesse entre os alunos. Levantou-se a acusação de terem alguns dos escolhidos para a primeira tentativa menosprezado seu dever e a seriedade da incumbencia, dispersando-se fugitivamente, sem executarem o trabalho e sem voltarem ao grupo escolar. Houve verdadeiro juri com acusações e

defesas, querendo os mais exaltados que os culpados não fossem á excursão, como castigo, e outros, mais complacentes, que fossem eles perdoados, pois certamente teriam melhor procedimento depois de assim advertidos (D).

A questão de organização das carteiras nesta reunião durou apenas 1,30, porque as crianças queriam fazer o trabalho mais rapidamente do que na primeira sala; mas a reorganização durou 4,. Essa lentidão foi devida a uma conversação muito intensa e livre, que se prolongou por mais de 20 minutos. O sr. Santiago, nesta ocasião, sómente observava as crianças. Quero deixar tambem registrada aqui uma passagem interessante, que teve inicio em uma das reuniões preparativas, e epilogo dias após a excursão.

Uma menina, ao tratar-se de merendas, pediu-me que, no caso de se comprar pão, dessemos preferencia ao da padaria de seu pai, prometendo ela pedir-lhe, para o grupo, um abatimento. Não perde o seu encanto esta passagem por ser narrada, especialmente porque, tendo sid atendida, muito singelamente, procurou-me, mostrando-se muito agradecida, dias depois.

A EXCURSÃO

Chegou, emfim, o dia da excursão tão ansiosamentte esperada. Eram 4 horas da manhã, e já as crianças, em ruidosa alvorada, percorriam as ruas da cidade, aos bandos alegres. gritando e gargalhando. Esses punhados de alunos, desafiando assim o frio das mauhãs de maio, eram, como os passarinhos, despertadores joviais dos retardatarios. Professores e alunos, confundindo-se nas ruas, caminharam cedo em direção ao grupo. Fazia gosto ver-se ali o entusiasmo, ouvir-se a confusão de castelos e combinações: Os mais cheios de responsabilidades, alegres e orgulhosos, não sabiam esconder a satisfação que lhes enchia a alma.

A's seis e meia horas parou, defronte do estabelecimento, o caminhão que devia transportar o material de cozinha e tambem o que era necessario para a confecção de bolinhos, bis-

coitos, etc. O ruido do caminhão, ao partir, foi um toque de reunir, pois a criançada ansiava já pela marcha. O sr. Santiago chamou os chefes dos grupos, convidando-os a que o acompanhassem, com seus comandados, fazendo ás professoras algumas recomendações. Foi feita, então, pelo sr. Santiago, uma cuidadosa distribuição entre os alunos do 3.° e do 4.° ano, para reconhecimento e guarda dos lugares perigosos, para ligar tambem os diversos grupos e professores. De cem em cem metros, nas esquinas e curvas, estacionava um grupo, que, nesta disposição, seguiria toda a marcha para guiar e proteger as criancinhas, auxiliar os menores, etc.

Cerca de 10 minutos depois da partida dos grupos auxiliares, dando tempo para que se organizassem e distribuissem, moveu-se a primeira porção de meninas, mixto de alunas do 3.° ano e primeira classe do 4.° ano. Seguiram-se, em porções os menores, e, em derradeiro lugar, a outra classe do 4.° ano. (E)

O arranjo dado permitia que os menores fossem bem guardados e defendidos.

A' frente, orgulhosamente. uma menina empunhava o belo Pavilhão Nacional, que seria oferecido pelo sr. Santiago ao nucleo de «Culto á Bandeira», por ele então criado no estabelecimento. (F)

Adiante, logo na primeira esquina, ainda na zona urbana, já um grupo auxiliar de alunos, por seu chefe, se oferecia á professora que guiava a primeira porção que partira. Juntando a cada classe um grupo auxiliar, em pouco, cada professora contava com um grupo que, solicito, cuidadoso, procurava ajudar aos coleguinhas e servir cavalheirescamente ás professoras. De quando em quaddo um grupo patrulhava comunicando ordens, ou surgia um sinaleiro, avisando e advertindo do perigo, como cruzamento de estrada de ferro, estrada de automoveis, pontes, etc. Justamente quando a ponte se achava repleta de crianças, surgiu, não longe, um automovel, e o pequeno sinaleiro, compenetrado do seu dever, pos-

tou-se na estrada agitando a bandeirinha vermelha; foi obedecido e tudo correu bem. Infelizmente registrou-se outro fato em que outro sinaleiro não foi obedecido. O precipitado condutor desse carro foi reprovado pelo grito e pela revolta bulhenta de toda a criançada.

A's sete e trinta, sem acidente, chegavam ao local escolhido as ultimas porções, tratando logo cada classe de escolher recanto para seu alojamento. Os meninos carregavam pedras que, bem dispostas, cercavam e serviam de marco e limite das classes.

De pedras e paus foram feitos os fogões e bancos que eram arranjados, aproveitados e enfeitados pelas meninas. Lenha, agua, munição de copa e até peixe forneciam os menidos ás suas colegas que, singelamente e alegres, se puseram a trabalhar. E tudo saiu a contento, pois os bolos, o café, o variado almoço, serviram as meninas, como donas de casa, ao sr. Santiago, ás professoras e aos colegas.

A distribuição da merenda se fez entre 10 e 11 horas.

Logo após á refeição, foi reiniciada a marcha, com os mesmos cuidados e a mesma bôa vontade, que, desde o começo, em todos se notou; nessa marcha um pequenino, tendo-se apresentado doente, foi carregado pelos meninos, com todo o carinho.

Todos, a uma vóz, pediam nova excursão.

A' chegada, alegre e cheia de gritos, apenas se notava uma sombra de tristeza, por estar terminado esse passeio tão instrutivo.

OBSERVAÇÕES

Algumas observações não podem ficar sem registro.

Quantos ensinamentos se poderiam colher nas excursões e no seu preparo, conforme verificamos! Como modelo, apenas, sem ser esta das mais vantajosas e com pouco tempo de preparo, muito lucraremos: a) — O arranjo das carteiras e o tempo gasto dão muito que observar. Assim, o 4.° ano, no primeiro movi-

mento, gastou demasiado, 4 minutos e, no segundo, já estimulado para a competição, apenas gastou 2 minutos, mostrando otima reação e bastante senso de ordem. Já a segunda sala, tendo correspondido bem ao estimulo do inicio, gastou um minuto e meio, perdendo depois a atenção, desorganizando-se no repôr das carteiras, no que foi gasto o tempo de 4 minutos. Não só no tempo, mas na atenção, na espontaneidade, na iniciativa de idéas, a primeira sala mostrou melhor reação. O interesse foi menor na segunda sala, talvez pelo habito de discussão e tambem dada a idade menor desses alunos. b)—Os julgamentos a que os meninos submeteram os colegas relapsos ao dever, pouco zelosos de suas responsabilidades e da noção de sociedade. Como os meninos sentiram que alguns colegas menosprezaram a combinação feita e o interesse da coletividade. c) — Esta mesma noção de responsabilidade, este interesse no cumprimento do dever, pudemos observar não só durante os trabalhos preliminares, como durante a excursão, por parte dos grupos auxiliares e das meninas que, apesar de menos estimuladas, agiram muito bem. d) — O comovente interesse e amor filial que mostrou aquela criança que nos pediu preferencia para fazermos as compras em casa de seu pai. e) — Interessante passagem se deu na porção de classe do primeiro ano: Mostrou um dos menores alunos a sua disposição corajosa, quando recusou, ofendido a guarda e companhia que lhe oferecia um colega maior. Advertido de que cobras o poderiam picar, mostrou logo nas mãos umas pedras, com que se defenderia. f) — A melhor observação que, afinal colhemos, foi que as oportunidades de lecionar, em todas as materias, foram sempre superiores á nossa melhor disposição de aproveitá-las. O ar fresco da manhã, a hora do despertar naquele dia, a organização dada ao pessoal, com o auxilio de cada um, e tanta cousa surgida a cada momento e logo resolvida; a cidade, a usina de eletricidade, a estrada de ferro, o rio, a cachoeira, o terreno com seus relevos, a relva, os arvoredos, as pedras e os animais, tudo que a cada passo se via; as exclamações e a conversação livre, as noções de higiene, de cousas, de historia

natural, de geografia de aritmetica, de lingua patria, etc.. Pudessemos nós aproveitar todos os motivos e a melhor escola e o melhor programa seriam o campo, a natureza!

CONCLUSÃO

Já vai muito longo esse trabalho, no qual eu quis descrever para que pudesse, aquele que o lesse, observar comigo as vantagens das excursões bem feitas. Resta observar como tudo correu bem e em ordem, satisfazendo á vontade do nosso assistente tecnico. Como vimos pels analise, houve aproveitamento, estimulo, cultivo de qualidades e de faculdades, como amor ao estudo e ao proximo, iniciativa, coragem, civismo, espirito de responsabilidade e de solidariedade humana, tudo se evidenciou. Lições de todas as cadeiras tambem fartamente se podem fazer, como se viu. Mas, o que é mais talvez, e o que se procurou, com exito, provar, — é a possibilidade de obter-se disciplina, ordem, com liberdade inteligentemedte aproveitada, como se deve fazer pela escola ativa. A excursão se faz sem cousas desagradaveis, tendo durado cerca de 8 horas, com 516 alunos. A comissão de brinquedos nada teve que fazer, tal foi a alegria e bôa vontade com que todos se entregavam ao serviço e desempenho de incumbencias uteis. As diversas atividades foram a melhor regra de disciplina que se poderia desejar. A disciplina, pois, pode obter-se muito bem com a liberdade, com que se lucra o cultivo e aproveitamento dos valores e qualidades mais uteis ao cidadão e, portanto, á sociedade.

Divinopolis, 13 de julho de 1931

MARIA DE LOURDES TEIXEIRA
Diretora em exercicio

OBSERVAÇÕES E COMENTARIOS DO ASSISTENTE TECNICO

Muito interessante e muito bem feito o relatorio apresentado pela minha distinta colega, exma. sra. d.ª Maria de Lourdes

Teixeira, sobre a excursão em que tentei dar um exemplo concreto e vivo dos principios podagogicos em que se fundamenta a disciplina na liberdade.

Depois da excursão, pude verificar não haver um só professor, dentre os que tomaram parte naquela atividade, que não estivesse convencido do valor educativo da colaboração da criança nos trabalhos dos educadores, compartilhando dos deveres e responsabilidades que decorrem de situações rriais e presentes.

Eu fizera mais de que vinte palestras pedagogicas no grupo escolar de Divinopolis, procurando divulgar e esclarecer as grandes linhas gerais da Reforma Francisco Campos e dos modernos ideais educativo da escola nova. E eu sentia, agora, depois daquela demonstração pratica, que as crianças, com a sua vivacidade, com o seu entusiasmo, — numa colaboração espontanea e inconciente, — haviam dado corpo e vida ás minhas palavras, fornecendo aos professores a prova concreta e palpavel das novas possibilidades educativas, matando o natural cepticismo que fazia repugnar a verdade, quando apresentada apenas em palavras. Eles, os pequeninos, valorizaram e completaram um trabalho que, sem o concurso deles, seria, talvez, improdutivo e inutil.

Eis algumas observações que julgo de meu dever juntar ao relatorio,—cada uma delas referentes a pontos já tratados pela autora:

(A)—A Palavra "dispendiosa" talvez surpreenda aos menos prevenidos. Não é possivel, entretanto, fazer-se uma excursão geral, com o vasto plano daquela, que levámos á realização, sem despesa, e não pequena. A alimentação das crianças, que não póde ser tratada com uma simples merenda; a pequena farmacia para a "ambulancia"; o transporte de utensilios (panelas, frigideiras, cafeteiras, caçarolas, etc.) e de ferramentas (foices, enxadas, vassouras, etc.); os mantimentos (café em pó, assucar, sal, gordura e outros temperos, arroz, carne, farinha de trigo, fubá, ovos, leite) com que as meninas deviam trabalhar na cozinha—além de outros,—são despesas a que é

impossivel fugir. Resolveu-se esta dificuldade do seguinte modo: cada professor concorreu com 2$000 (20 prof., 40$000); o assistente técnico ofereceu 20$000; 600 crianças, mais ou menos, concorreram com um tostão cada uma (60$000), o que perfez um total de 120$000. O transporte do material foi feito gratuitamente, graças á generosidade do Prefeito, sr. farmaceutico Pedro X. Gontijo, que tambem forneceu os medicamentos, sendo agradavel registrar que estes voltaram á sua farmacia, por falta de oportunidade para seu emprego.

(B) — As palestras pedagogicas eram realizadas das 19 ás 20 horas, diariamente. A essa hora os meninos vinham para a frente do grupo escolar, e ali faziam tal algazarra, com gritos e assobios, que bem se poderia tomar tudo aquilo como feito muito de proposito para nos encomodar... De certa vez, como eu estivesse tratando da "liberdade como condição de crescimento na criança", uma professora chamou a minha atenção para o barulho infernal que vinha da rua, produzido justamente pelas crianças em liberdade, o que trazia verdadeiro prejuizo aos nossos trabalhos.—"O sr. acha que eles estão crescendo?" perguntou-me a maliciosa professora. Discutiu-se, então, si se devia mandar, imediatamente, as crianças que fossem crescer para mais longe, ou si tal assunto ficaria melhor tratado pelos professores em suas classes. Pedi que não se fizesse nem uma cousa nem outra, convencido da eficiencia de ambas as medidas e tambem esperançado de conseguir por meios indiretos a retirada dos nossos *sitiantes*. As coisas continuaram naquele pé, por mais quatro ou cinco dias. Após a primeira reunião das crianças para tratar da organização da excursão, foi notada uma sensivel melhora na atitude da rua, á hora de nossa palestra. Depois da segunda reunião (em que foram escolhidos os chefes dos "quintetos") cessaram completamente as hostilidades, e as nossas palestras se faziam num ambiente de perfeita paz e tranquilidade. Nem uma palavra, entretanto, mesmo indireta, fôra dita ás crianças com relação ao seu procedimento em frente ao grupo. Que se teria passado entre os pequenos? Teriam

combinado a mudança de atitude em uma assembléa em que discutissem o caso? Estou em que não. A mundança se fez naturalmente, num tacito acordo entre as crianças—já compenetradas de sua *importancia social* e da incompatibilidade da mesma *importancia* com aquelas manifestações de desordem e desrespeito. Era a noção de responsabilidade trabalhando sua obra generosa na formação dos caractéres.

(C) — A experiencia da arrumação das carteiras para uma palestra foi por mim feita já uma vintena de vezes. Uma dessas experiencias foi feita num dos grupos da cidade de «X». Transcrevo para aqui, como sendo bem a expressão aproximada do que me tem acontecido em identicas ocasiões, as notas que tomei dessa minha primeira escaramuça no terreno das realizações infantis: «Perguntei a uma criança da primeira fila si a disposição das carteiras era bôa para uma palestra dos alunos comigo e de uns com os outros. A resposta foi afirmativa. Repeti a pergunta a varios outros meninos, e a resposta obtida foi sempre a mesma, isto é, todos eram de opinião que as carteiras, umas atrás das outras, em filas, estavam bem dispostas para a conversa. Voltei á criança da primeira fila e ordenei que ela perguntasse a uma outra, da ultima fila, quantos anos tinha. O menino, para executar a ordem, teve que levantar-se e voltar-se para trás. Mais duas ou tres crianças da frente tiveram de proceder da mesma forma para dizer alguma coisa aos seus colegas das ultimas filas. E isto deu o resultado que se esperava: as crianças declararam, a uma nova pergunta, que a posição não era bôa para conversarem uns com outros. Declarada má a colocação das carteiras para o que queriamos, perguntei si os pequenos eram capazes de arrumá-las para a nossa palestra, de maneira que ficassemos todos de frente uns para os outros, quando assentados. Houve um momento de hesitação, que me pareceu produzido pela falta de clareza de minha pergunta. Esta foi repetida, e fiz notar que em uma sala de visitas, onde geralmente se conversa, ninguem fica de costas, mas todos bem de frente uns para os outros. Quasi

todos, então se prontificaram a fazer a arrumação, dizendo que tinham compreendido o que eu queria que fizessem. — «Para que todos possam ajudar — declarei — queiram dizer como vão colocar as carteiras». «— Encostadas ás paredes e voltadas para o centro da sala», — disse um — «Como num circo de cavalinhos!» — observou outro — «Muito bem! E' isto mesmo, — concordei — e agora que todos já sabem o que vão fazer, arrumem a sala, vamos!» Todos os olhares se voltaram para a mestra, e ninguem se moveu! A professora, toda solicita, perguntou-me si queria que os serventes colocassem as carteiras na posição desejada. Achei mais prudente não responder á boa senhora e, voltando-me ainda aos pequenos, falei, mais ou menos, nestes termos: — «Escutem, meus amiguinhos! Estou aqui por ordem do governo, que deseja saber quais são os meninos, de todos os grupos, que sabem arrumar uma sala para contar historias. Em todos os outros grupos os meninos terão que fazer a mesma coisa, — não é, professora? (Sinal afirmativo com a cabeça). Podem arrumar sem medo, e com toda a liberdade, as carteiras. Si quebrarem alguma — nós pagaramos o custo dela — não é, professora?» (Novo sinal afirmativo da professora, que ajuntou com energia: «Então?! Arrumem, meninos, as...») Não poude concluir! A sala tremeu, como si um terremoto abalasse os seus alicerces! Num movimento unico, como si uma só mola os movesse, todos os meninos se puseram de pé, já gritando e rindo, numa algazarra doida, puxando desordenadamente as carteiras — que caíam e eram levantadas, para caírem de novo—, como si todo o bando subitamente tivesse sido atacado da mais desenfreiada loucura. De outras salas vinham professores e até alunos, todos alarmados com aquela barulheira de pandemonio.

Duas serventes, na porta de entrada, mostravam um ar desolado, contando como certo um aumento de serviço na proxima arrumação de tudo aquilo!... Foi quando vi que a pobre mestra lá estava no meio da balburdia, gritando e puxando os meninos pelos braços, a ver si punha termo áque-

la desordem. Em vão! Seus gestos se perdiam em meio á confusão e seus gritos eram abafados pela barulheira, dez vezes maior de toda aquela malta endiabrada. Desanimou, afinal, a pobre senhora, e com os olhos cheios de lagrimas ante o desmoronamento de sua autoridade: «Meu Deu! Eles nunca fizeram assim!...» Desde o primeiro momento eu estava de relogio em punho, e marcava o tempo da tempestade, com uma vontade doida de tambem entrar nela, de virar de pernas para o ar todo aquele velho mundo artificial de tradicionalismo, onde se eternizara a rotinice fantasiada de disciplina. Quatro minutos e meio (quatro seculos para a pobre mestra!) quatro minutos e meio apenas, e tudo voltava á serenidade: as carteiras em circulo, a meninada em seus lugares, todos assentadinhos, quietinhos, as mãosinhas para trás... Sómente havia mais animação nos rostinhos vermelhos e um brilho novo de malicia bregeira nos olhinhos onde sorria a satisfação. Estavam todos ainda brilhantes da luta, que prolongaram por prazer... Já não olhavam para a mestra, mas para mim, como si só esperassem um sinal meu para recomeçarem o salseiro! Contemplei-os calado, por alguns instantes. Depois falei, olhando o relogio: «Muito bem! Gostei de ver o trabalho de vocês! Mas eu me esqueci de prevenir que ia marcar o tempo que levariam para fazer a arrumação, exatamente como fiz do grupo «XX». Vocês perderam para os meninos de lá, que fizeram o mesmo trabalho em dois minutos e meio, ao passo que vocês gastaram quatro e meio!» Houve protestos. Si eles soubessem teriam arrumado em muito menos!... — «Vamos começar de novo, e o sr. marca o tempo!» — «Não! — discordei. — Veremos si vocês ganham quando, depois das nossas historias, tiverem de repor as carteiras em filas, como estavam antes».

Esta cena reproduz-se, com pequenas variantes, todas as vezes que me ponho em contato com uma classe. E já tem acontecido que, na segunda ou terceira tentativa, os pequenos fazem a arrumação em menos de um minuto, como poude

ser observado no grupo «Olegario Maciel» pela professora D. Amelia de Castro Monteiro, por ocasião de uma recepção que os alunos daquele grupo promoveram a outros do grupo «Affonso Penna».

(D) — Ficara resolvido que as crianças do sexo masculino, das classes do 3.° e 4.°, sairam comigo, afim de procurar-mos, nas redondezas da cidade, um local apropriado ao acampamento da excursão. Eu desejava um lugar servido de boa agua e assombrado, de preferencia o seio de algum bosque. Na primeira dessas sortidas de reconhecimento, em que não encontrámos um sitio conveniente, ao chegarmos de regresso ao grupo, demos por falta de alguns dos nossos pequenos companheiros, que voltaram diretamente ás suas casas, sem nada me haverem dito. Na reunião do dia seguinte expus o fato aos pequenos e pedi que se manifestassem a respeito. Foi unanime a reprovação á atitude dos desertores. Como deviamos sair de novo no dia seguinte, quis saber si os meus pequenos companheiros eram de opinião que aqueles rebeldes fossem de novo em nossa companhia. Submetido o caso a votos, por escrutinio secreto (os faltosos com direito a votar, como os demais), a maioria absoluta dos votos foi contra a ida dos fujões ao novo reconhecimento.

O caso despertou o mais vivo interesse, e os «condenados» se reuniram, espontaneamente, para combinarem um meio de se livrarem da pena. Foi-me mandado um deles, que me falou em nome de todos, declarando que desejavam ir de novo comigo, prometendo não mais incorrerem naquela falta. Submeti novamente o caso á assembléa geral, já agora como advogado daqueles que se fizeram, pelo reconhecimento do erro e pelo arrependimento, dignos de simpatia e de perdão. Novo escrutinio e... nova condenação! Bem se vê que a pequenada punha a sua maneira de pensar acima do desejo, talvez subalterno, de me ser agradavel! Tive ocasião, nessa conjuntura, de explicar o que era o direito de «voto» e... e «vetei» a deliberação da assembléa, levando no dia seguinte os faltosos, que tudo fizeram

para se mostrarem dignos da medida que os favorecera. Esta segunda tentativa de escolha de local para a excursão foi rica em acontecimentos notaveis. Dois, principalmente, mereceram registo. (1.º) De volta para o grupo, um dos meninos propôs que fizessemos um rodeio, atravessando uma pequena floresta e passando pela fazenda de seu pai. Esperançoso de encontrar o local ambicionado, aceitei a proposta e segui o menino, que se fez, daì por deante, o nosso guia. Elle mesmo, porém, mal conhecia o caminho por que nos levava, e o resultado foi embrenhar-nos pela mata, até que nos vimos no fundo de um enorme despenhadeiro que nos barrava o caminho. Voltar atrás era uma triste perspectiva, tanto já nos custara chegar até ali. Houve discussão. Uns queriam que voltassemos, julgando impossivel vencer o obstaculo, ao passo que outros achavam que deviamos tentar a escalada da ribanceira. Afinal um deles se lembrou de que levavamos uma corda e que, si eu subisse e a amarrasse no alto, ficaria facil a subida para eles. A corda media uns quinze metros, e tinha sido por mim adquirida para exercitar a pequenada no brinquedo que se conhece com o nome de «cabo de guerra». Galguei, a custo, o barranco, seguido por alguns dos mais fortes e audaciosos, e, com o auxilio da corda amarrada solidamente no alto, vencemos galhardamente a dificuldade, com satisfação imensa da pequenada a quem coubera a iniciativa e a execução da proeza. (2.º) Alguns minutos depois, já em boa estrada, vi um menino que corria para o meu lado, perseguido por outro. Estavam a menos de cinco metros quando o perseguidor feriu nas costas por duas vezes o seu colega. Eu não distinguira a «arma», e assustei-me, por saber que aqueles garotos eram habeis fabricantes de facas de arcos de barril. Segurei o agressor, quando passava a meu lado, e arranquei-lhe das mãos a «arma»—uma garruchinha velha, dessas muito comuns no mercado e que só detonam espoletas—confetti. Num gesto violento e imediato lancei longe, no mato, a arma «criminosa».

Foi um desastre! O pequeno "delinquente" pôs-se a chorar e a gritar que eu jogara *o seu dinheiro* fóra, que a garru-

chinha lhe custara duzentos réis! O silencio que os meus companheiros guardavam, o ar de espectativa de todos, tudo me deixava entrever que a minha atitude não fôra bem acolhida. Reuni os "chefes" e expus os fatos. "Os que acharem que fiz bem — jogando fora a garruchinha — fiquem á minha direita; fiquem a minha esquerda os que acharem que fiz mal". Só dois dos onze "chefes" vieram postar-se á minha direita. Eu tinha sido condenado, esmagadoramente condenado pelo julgamento ds meus pequenos juizes. Minha "vitima" era um negrinho de 9 a 10 anos, revelando, pela roupa em pessimo estado, extrema pobreza. Consultei os companheiros si achavam que eu repararia o mal dando ao pequeno um palitó (que custaria mais de dez vezes o valor da "arma"). Tive, no entanto, a surpresa de ver a minha proposta rejeitada, sendo a maioria de opinião que o que eu devia fazer era dar outra garruchinha ao menino.

(E) — Esta distribuição formal dos alunos para a marcha era inevitavel, em vista dos lugares mais ou menos perigosos que deviamos transpor (a grande ponte sobre o Itapecerica, a linha de estrada de ferro, a estrada de automovel, etc.) Os meninos do 3º. e do 4º. ano montaram guarda em todos esses pontos, prestando admiravel serviço. Foi-me enviado, pela sra. diretora em exercicio, d. Maria de Lourdes, um recado, que, passando de grupo em grupo, transmitido oralmente, veiu, em poucos minutos, até ao acampamento, onde eu ja me encontrava com algumas crianças. Dei a resposta, que foi levada ao seu destino pelo mesmo processo, revelando as crianças grande interesse por esse sistema de correio. E' facil de ver-se que cada "posto" recebia o recado e destacava outro menino para transmiti-lo ao" posto" seguinte, correndo cada menino, portanto, apenas cem metros mais ou menos.

(F) — Ofereci ás crianças do 3º. e do 4º. ano a grande e bela Bandeira Nacional que fora levada á frente da excursão. Ficou, assim, instituido o "Culto á Bandeira", com uma comissão composta de dez ou doze crianças de ambos os sexos, que se

comprometeram a fazer tudo que pudessem para que o pavilhão fosse querido e respeitado dentro e fóra do grupo escolar. Era um caminho aberto para a educação civica, talvez conducente a um resultado positivo. Só o futuro poderá dizer dos resultados de minha iniciativa.

Para complemento de minhas observações, devo consignar aqui algumas falhas, que deviam todas ser previstas e evitadas mas que não previ nem pude evitar. Ei-las:''

a) — A compra do material e dos alimentos devia ter sido feita pelas crianças, e não foi.

b) — A obtenção do meio de transporte dos alimentos e utensilios, igualmente, foi outra esplendida oportunidade que perdemos, deixando como deixamos, de entregar a solução desse problema á iniciativa das crianças.

c) — absorvido e encantado com os meninos, quasi nada trabalhei com as meninas, que se mostraram pesarosas da minha falta de atenção para com elas, o que não impediu que, mesmo sem o estimulo que tiveram seus colegas, agissem admiravelmente, tendo mesmo a sua atitude de entusiasmo e atividade ultrapassado todas as minhas esperanças. As «cozinheiras», principalmente, tomaram muito a serio a parte que lhes competia, e a dificuldade estava para mim em atender a gentileza de todas as que me ofereciam café e bolinhos, pastéis e biscoitos que eram feitos em vinte fogões diferentes.

d) — A promiscuidade de crianças de ambos os sexos em local onde não é possivel contar-se com privadas, traz um constrangimento facil de compreender-se.

e) — A's crianças foi distribuido, com abundancia, pão recheado com linguiça e salame, *merenda* que satisfez plenamente. A *refeição* dos professores (que não pesou no orçamento da excursão), era composta de macarronada, frangos, empadas, pastelões e outras iguarias substanciosas, além de (suprema afronta!) DOCES para a sobremesa... Só depois de haver comido fartamente e de ver a atitude das crianças que

nos rodeavam — foi que percebi o erro gravissimo, para não dizer grosseirissimo, em que todos incorreramos.

CONCLUSÃO

Terminando, direi que não me passou despercebida a intenção generosa e delicada de minha nobre colega, quando em seu relatorio silenciou as falhas que acima consigno. Conhecedora delas, — porque todas foram por mim apontadas e por todos nós discutidas na reunião que se seguiu á excursão, — não quis d. Maria de Lourdes apontá-las no relatorio de um trabalho que tinha pretensões a *modelo* e era organizado por quem, presume-se, capaz de fazê-lo *modelar*. Além disso, si a responsabilidade era apenas minha, — a obra era de todos, e seria talvez ingratidão criticar com severidade a primeira realização daquela natureza, em que os professores do grupo de Divinopolis, sem uma só exceção, se mostraram tão esforçados e desejosos de acertar.

Entretanto, para que ninguem veja naquela ultima parte de minhas observações qualquer vislumbre de falsa modestia, quero que fique bem entendido que estou satisfeito com o que fiz — satisfeito até ao ponto de me sentir orgulhoso de ter conseguido atingir o objetivo culminante de meu trabalho, qual o de mostrar e demonstrar que a verdadeira disciplina, a disciplina interior, natural e espontanea, só pode existir em um ambiente de liberdade ativa, onde a noção de responsabilidade eleve a criança no seu proprio conceito e a dinamize em força conciente e viva, produtiva e eficiente, — pensando, agindo e reagindo no sentido exato das justas solicitações plasmadoras de sua personalidade.

JOÃO BATISTA SANTIAGO
Assistente técnico

TERRA DO BRASIL

CONTO DE VIRIATO CORREA

Este trabalho, o primeiro de uma serie que será depois publicada, foi feito para as crianças, com intuito de aguçar-lhes o interesse pela historia nacional. Ensinar Historia Brasileira á infancia é para os professores um trabalho extenuante. O que a criança quer é o maravilhoso, ou o romanesco ou emocinante.

A Historia Brasileira, com a sua extrema pobreza, quasi não tem episodios dessa ordem.

E' preciso catá-los, dar-lhes vulto, tingi-los de côres impressionantes para a sensibilidade infantil.

Foi o que tentamos fazer. Apesar das cores novelescas que existem neste trabalho, nele o fundo é historico. Tudo está narrado na celebre carta de Pero Vaz Caminha, o minucioso historiador dos dez primeiros dias da vida brasileira. Damos apenas linguagem de criança, modalidade para criança.

O MARINHEIRO DO QUADRO

Naquele dia briguei com o mano Zeca e dei-lhe uma bruta dentada no braço. Papai zangou-se e trancou-me no quarto escuro do porão. O quarto escuro lá de casa não era escuro: entrava luz por uma janela gradeada, mas a janela era tão alta que uma criança não podia ver o que se passava na rua.

Era lá que se guardavam as cousas velhas: quadros, livros inutilizados, moveis mancos, malas. De cousa que prestasse só havia uma cadeira de vime, que fôra do tempo de vovô.

Nela é que eu me recostava quando me punham ali de castigo. Defronte da cadeira, entre dous ou tres quadros e figuras recortadas de revistas, havia um quadrinho representando uma beira de praia, arvores, indios, um padre dizendo missa diante de uma grande cruz, e muita e muita gente, ajoelhada atrás do padre.

Eu costumava olhar o tal quadro como tudo mais daquelas paredes — sem nenhuma atenção. Não sei porque, naquele dia, sentado na cadeira de vime, pus-me a reparar nele com interesse.

No começo não houve nada. Mas, cinco minutos depois, notei que o quadro tremeu. Ui! Franzi as sobrancelhas, fixei bem o olhar. Ele tornou a tremer. E foi tremendo, tremendo.

Eu não estaria enganado? Cravei ainda mais os olhos. O quadro tremia mesmo. E não tremia apenas: crescia tambem, e foi crescendo, crescendo, crescendo...

Passei a mão nos olhos. Não seria ilusão? Não, não era. Crescia de verdade. E cresceu tanto, que as arvores, a cruz o padre, tudo, toda a gente ficou do tamanho natural.

E cousa curiosa: já não era mais pintura que eu via.

Era praia de verdade. Gente que se mexia, gente que se batia a mão no peito, gente que rezava.

Do meio dos homens ajoelhados vi sair um rapaz vestido á marinheiro.

O rapaz pulou a moldura do quadro e veiu caminhando para mim.

Quis levantar-me para correr. Quem disse! Parecia que eu estava grudado na cadeira.

— Não tenha medo, falou-me. Não como creança.

— E quem é você? perguntei.

— De que serve saber meu nome, si você nunca me viu e nunca ouviu falar em mim?

— E onde estava você?

Não viu? Ali naquele quadro, no meio daquelas creaturas, ouvindo aquela missa.

—E que gente é aquela?

— A gente de Cabral, informou-me.

—Qual Cabral? O Pedro Alvares? o que descobriu o Brasil?

—Justamente. E, espantado com as minhas perguntas:

— Você conhece o Pedro Alvares Cabral?

—De pessoa, não, mas de nome. Ouço o papai e a mamãe falarem dele ao mano Zeca, quando lhe ensinam a lição de historia. E diga-me: que estava você fazendo no meio da gente de Cabral?

—Eu faço parte dela, respondeu-me. E, emendando immediatamente:—Faço, não, fiz. Porque Cabral, eu, emfim, todos nós que estamos naquelle quadro, já não vivemos mais. A nossa vida foi ha quatro seculos. Ha quatro seculos é que se passou isso que está representado, alli, naquelle quadro.

Pensam os senhores que eu mudei de côr, que fiquei a tremer por estar falando com um defunto, com um homem que tinha vivido ha quatrocentos anos? Eu proprio me espantei—não tive medo. O que tive foi curiosidade, muita curiosidade. Que cousas interessantes, dos tempos antigos, não devia ter aquele homem para contar!

—E que é que você era nos navios de Cabral? interroguei.

—Nada ou quasi nada, confessou. Um simples marinheiro, um pobre grumete. Mas vi tudo, tudo que se passou.

—E não se esqueceu de nada durante quatro seculos?

—De nada. Posso contar-lhe a historia tim-tim por tim-tim. Tanto o que se passou em Portugal, como o que se passou aqui por occasião do descobrimento. Si você me promete não dar mais dentadas no seu mano Zeca eu lhe conto tudo.

Prometi. Depois corri a buscar uma cadeira velha a um canto.

—Sente-se.

Ele sentou-se.

A PARTIDA

Sentou-se e começou.

—Antes de mais nada, é preciso que se saiba: não era para esta terra que nós vinhamos. Naquele tempo o Brasil não existia.

E, vendo a supresa que se desenhou do meu rosto, explicou:

—Existia o solo, isto é, a terra. Mas as estradas, as vilas, os portos, as cidades, o povo, tal qual o povo é na atualidade, isso não existia.

Não me contive e perguntei:

—Que existia, então?

—Mato, só mato. Os habitantes eram selvagens; eram o que chamamos indios. Mas não me interrompa, deixe-me falar. Nós, como já disse, quando partimos de Portugal, não vinhamos para o Brasil. Mesmo porque, naquele tempo, ninguem sabia existirem terras para estas bandas. Nós iamos para as Indias, na Asia.

Portugal andava, naquela época, muito preocupado em descobrir terras novas e ricas. O Almirante Vasco da Gama tinha descoberto as Indias e, como de lá voltasse contando maravilhas dos tesouros que encontrara, D. Manoel, rei de Portugal, entusiasmou-se e resolveu mandar uma porção de navios ao país maravilhoso, para trazer riquezas.

Organizou uma frota e entregou-a ao almirante Pedro Alvares Cabral. A frota era um colosso, a maior que até então se lançara ao mar. Treze navios e nada menos de 1.400 homens, ao todo.

Não pense que era gentinha. Havia os obscuros, como eu, para o serviço grosseiro de bordo, mas havia muita gente ilustre.

Isso se passou no ano de 1500.

A partida, conservo-a na memoria como um dos espetaculos mais bonitos a que já assisti na minha vida.

Vá ouvindo. E' a 8 de Março. As ruas de Lisboa estão apinhadas de gente. Todo o mundo quer ver os homens que vão partir para um pais distante e desconhecido como as Indias.

Forma-se um prestito numeroso com os capitães dos navios, os marinheiros e todos os que vão na viagem. A' frente vai Pedro Alvares Cabral, nosso chefe. Resôam trombetas, rufam tambores. O prestito põe-se em movimento a caminho do palacio da Alcaçôva. Vamos fazer as despedidas ao rei e á rainha. A multidão acompanha-nos aos vivas. Da porta do palacio seguimos para o porto, onde os navios estão ancorados. Um desumbramento. Não ha uma embarcação, por menor que seja, que não se enfeite de bandeiras. O cáis fica assim de gente. Embarcamos nos navios, levantamos as ancoras e salvamos para a terra. Um delirio de aclamações do povo no cáis. Descendo vagarosamente o rio, ancoramos pouco adiante, defronte do arrabalde de Belem. Porque a partida, a verdadeira partida, era no dia seguinte.

Um pobre marinheiro, como eu, não póde ter palavras para descrever uma festa como a que se realizou no dia seguinte. Uma beleza. Mal amanheceu, já a multidão fervia no cáis. Ia haver missa solene, para nós, na Capela de Restello. O rei veiu assistir á missa. No fim, novo prestito se formou, a caminho do porto. Mais bonito ainda que o da vespera. Agora Cabral ia com a bandeira da Ordem de Christo, que o rei lhe dera na Capela, ia o rei ao lado de Cabral, iam os grandes fidalgos da côrte, muitos frades carregando cruzes, muita, muita e muita gente.

No cais ninguem podia mexer-se. No rio, as pequenas embarcações embandeiradas andavam em derredor dos navios, como si fossem formigas. Tudo quanto era barco, tudo quanto era escaler, vagava por ali, enfeitado de colchas vistosas, de panos ricos que o vento sacudia.

Musica que não acabava mais! em cada embarcação se ouviam cantos de alegria e de saudade, sons de flautas, de gaitas, de tambores, pandeiros e trombetas.

Levantamos as ancoras, abrimos as velas, e os navios foram saíndo rio a fóra, a caminho do mar...

Esquadra nenhuma havia partido de Portugal com tanta festa.

Parecia que o povo estava adivinhando que nós iamos ser felizes, que iamos descobrir mundos novos.

Da prôa do meu navio vi Lisboa desaparecer. Vi depois as terras portuguêsas se apagarem no horizonte.

E chorei. De tristeza? De saudade? Não sei. Quando a gente pela primeira vez se afasta da terra em que nasceu, uma ansia nos aperta o coração.

Eu senti o meu apertado. Apenas questão de minutos, porque, quando, diante dos meus olhos, se estendeu a imensidade deserta do mar, uma infinita alegria despertou dentro de mim.

PAISES E CREATURAS EXQUISITAS

Ainda não lhe disse porque me tornei marinheiro.

Pelo interesse de ver paises novos, ou, melhor, pela curiosidade de conhecer terras maravilhosas.

Naquele tempo, não se conhecia quasi nada do mundo. O povo andava com a cabeça fervendo das historias mais extravagantes desta vida. Tudo era misterioso, tudo era fantastico, tudo e tudo apavorava.

Contavam-se cousas de arripiar os cabelos. Afirmava-se que ninguem podia atravessar o Oceano Atlantico de um lado a outro. Não podia, porque gigantes e sereias habitavam o fundo de suas aguas. Os gigantes, mal viam os navios, sopravam tempestades, punham os navios no fundo e depois comiam os tripulantes. As sereias (que eram mulheres da cintura para cima e peixes da cintura para baixo), essas começavam a cantar em derredor das embarcações, e o canto apaixonava de tal maneira os marinheiros, que os marinheiros não se importavam mais com os barcos, e os barcos se iam quebrar de encontro ás pedras.

Falava-se na existencia de paises extravagantes. Na região dos antipodas (muita gente afirmava isso com toda a segurança)

andavam os homens de pés para cima e de cabeça para baixo: a chuva pingava de baixo para cima e as arvores tinham as raizes para o alto e os galhos para a terra.

Havia o país dos pigmeus, onde os homens não mediam mais que tres ou quatro polegadas; o país dos gigantes, onde as creaturas tocavam com a cabeça nas nuvens.

Havia um outro, de homens de um só olho e esse olho no meio da testa; outro, de creaturas sem cabeça, tendo os olhos nos ombros. Falava-se numa região, na qual cada individuo tinha dous sexos: mulher do lado esquerdo e homem do direito; de uma outra, em que homens e bichos possuiam apenas uma perna; outra, em que a cabeça e a boca dos animais estavam colocadas no peito. E contava-se ainda de um outro país tão exquisito que os habitantes não tinham lingua nem orelhas, mas carregavam quatro olhos e um beiço tão grande que, colocado em cima da cabeça, servia perfeitamente de guarda-sol.

Foi para ver essas cousas surpreendentes que eu me fiz marinheiro.

Aos outros tudo isso metia medo; mas a mim despertava a mais inquieta curiosidade.

A bordo eu vivia de ouvido alerta e de olhos vigilantes. A todo momento parecia-me escutar o canto de alguma sereia ou o rugido de algum gigante. A todo momento eu esperava que aparecesse no horizonte alguma ilha desconhecida, de habitantes monstruosos.

Deus me dera aquela curiosidade imensa. Eu tinha que seguir o meu destino.

A NOVA TERRA

Mar e céu. Céu e mar. Céo distante, ora azul, ora negro. Mar, ali aos nossos pés, ora manso, ora zangado, ora murmurando, ora rugindo.

E isso durante mais de um mês.

Os navios, cada vez mais longe da terra. Os navios cada vez mais se internando no mar. Tinha-se a impressão de que se estava caminhando para o fim do mundo.

Eu pensava com os meus botões: — os comandantes erraram o caminho. E cheguei a dizer isso a um companheiro acostumado a longas viagens. Ele explicou-me porque nos metiamos tanto pelo oceano a dentro: nas costas d'Africa, nas proximidades da praia, não havia bom vento para se viajar.

E assim, hora a hora, mais ao largo, fomos velejando, velejando.

Um dia estava eu na amurada de um navio, quando vi hervas boiando sobre as aguas.

Eu tinha ouvido contar que um dos meios dos gigantes e dos monstros do Oceano liquidarem os navegadores, eram as hervas. Espalhavam tal porção de hervas pelas aguas que os navios encalhavam e ali apodreciam.

Eu queria ver paises novos, povos exquisitos, mas não queria ficar encalhado no meio do mar, até morrer de fome ou comido por um gigante.

Palavra—fiquei com medo. Fiquei com medo. Fiquei com medo e chamei a atenção do companheiro que estava a meu lado. Este chamou a atenção do mestre. O mestre chamou a do comandante.

Os velhos marinheiros não tiveram medo nenhum. Conheciam de sobra aquelas hervas.

Você não imagina a alegria que naquele momento se espalhou no pessoal de bordo. E' que os *botelhos* e os *rabos d'asno* (assim se chamavam as hervas), ao aparecerem sobre as aguas anunciavam sempre terra proxima.

Não tiramos mais os olhos do horizonte.

Mas a tarde cahiu, cahiu a noite, e terra nenhuma surgiu diante de nós.

No outro dia, (uma quarta feira e a 22 de abril de 1500, tome nota !) mal veiu raiando o sol, a marinheirada já andava pelos mastros, a ver si distinguia ao longe alguma ilha ou algum monte.

Sopravam ventos frescos. Deviam ser 10 horas da manhã quando as aves chamadas *fura bichos* apareceram voando por cima dos navios.

Não podia haver mais duvidas. Mais hora, menos hora, teriamos terra á vista.

Eu nem quis comer. Volta e meia, lá estava de olhos arregalados no horizonte, a ver si descobria algum sinal.

E já ia começando a entardecer quando o marinheiro da gavea gritou vivamente:

—Terra! Terra!

Uma explosão de alegria em todos os corações. Era o cabeço de um monte que se mostrava ao longe.

Ficamos que nem loucos. Houve gente que se pôs a pular de contentamento. Os navios agitavam bandeiras uns para os outros, dando alviçaras.

O sol poente dourava o céu e dourava o mar. E o monte, alto, redondo, verdejante, ia pouco a pouco se mostrando aos nossos olhos; a longa linha da costa, pedaço a pedaço, se foi estendendo azulada e longinqua.

As embarcações aproximaram-se uma das outras.

Deviamos estar a seis leguas da praia.

O almirante mandou que ali mesmo arriassemos as ancoras. Como que receiava avizinhar-se da costa desconhecida de um pais que via pela primeira vez.

A' noite alguem lembrou que se batizasse o monte que se erguia ao longe.

Qual o nome? Frei Henrique de Coimbra, o chefe dos religiosos que viajavam para as Indias, lembrou o apelido de *Pascoal. Pascoal*, porque o domingo proximo seria o da Pascoela

Passei a noite inquietissimo. Um desejo incrivel de pisar na nova terra.

O que eu vira á tarde e agora eu via, através da alvura do luar minguante, era o esboço de uma praia e, por trás da praia, o cerrado de uma floresta. Mas eu adivinhava naquilo tudo uma

vida diferente da que eu conhecia, uma vida cheia de novidades e de surpresas.

Ali, com certeza, devia haver habitantes. E como seriam êles ? Anões ? gigantes ? De uma perna só ? com a boca no logar do peito ? de quatro olhos ? com cabeça ? sem cabeça ? de beiço em forma de guarda-sol ? andando de pernas para o ar ?

Ah ! você não póde calcular a minha inquietação. Não pude dormir. A minha vontade era atirar-me nagua e nadar, nadar até lá.

OS DOUS INDIOS, A GALINHA E AS CAMPAINHAS

No dia seguinte, ao amanhecer, levantamos os ferros e seguimos rumo de terra. Na frente iam os navios pequenos; atrás os grandes.

A's 10 da manhã ancoramos a meia legua da costa, em frente á embocadura de um rio.

No começo não vimos ninguem na praia, mas, algum tempo depois, apareceu um vulto, depois outro e finalmente uns oito ou dez. Não lhes distinguimos as feições, a côr, os gestos, mas, pelo geito e pelo tamanho, pareciam homens.

Lançou-se nagua um escaler. Senti o coração palpitar. Quem me dera ser um dos remadores ! Mas não tive sorte. Escolheram o *Galego*, grumete como eu.

Só á tarde o escaler voltou. Mal o *Galegò* entrou a bordo crivei-o de perguntas. Que havia acontecido ? Como era aquilo por lá ? Como eram os habitantes ?

O *Galego* narrou-me pontinho por pontinho : o escaler, devido ás grandes ondas que arrebentavam, não poude encostar na praia: á praia correram uns dezoito ou vinte homens pardos, de arco e flexa; o corpo pintado de vermelho e preto, e nús, completamente nús.

—Nús ? perguntei eu, incredulo, ao *Galego*.

—Nús como anjinhos, nús como nasceram, confirmou êle.

—E quantas pernas tinham êles ?

—Duas, como qualquer homem.

—Quantos olhos ?

—Dous. Em tudo iguaes a nós.

E o beiço? Beiço como guarda-sol ?

—Não, mas tinha um páu metido nele.

Um páu metido no beiço! Aquilo devia ser, com certeza, um pais exquisito, um dos paises maravilhosos de que eu tanto ouvira falar.

E imaginei um páu do tamanho de um cabo de vassoura de limpar forro ou da altura de um mastro de barco.

Ao amanhecer de sexta-feira, como soprasse muito vento, seguimos para o norte, beirando a costa, á procura de um ancoradouro. Só á tarde encontramos uma bahia e fundeamos á entrada.

O piloto Afonso Lopes meteu-se num escalér a percorrer a bahia e, á tardinha, quando voltou, trazia dous indios apanhados numa canôa.

Quis o almirante (quando eu falo em almirante, refiro-me a Pedro Alvares Cabral, o nosso chefe) que se recebessem os dous selvagens com toda a solenidade. Mandou que se reunissem os dous comandantes, os fidalgos, os grandes homens da frota. Mandou que se enfeitasse a sala do seu navio com tapetes e colchas brilhantes. Mandou que se acendessem os castiçaes de prata e as tochas longas. Vestiu-se ricamente, pôs no pescoço um grosso cordão de ouro, sentou-se numa cadeira alta, mandou que nós nos sentassemos no chão e ordenou que se fizesse entrar os indios.

Quando êles, ariscos, assustados, de olhos tontos, penetraram na sala, o meu primeiro cuidado foi reparar-lhes no beiço: Tinham um pau atravessado, sim ! Mas não era um páu como eu imaginava—do tamanho de um cabo comprido de vassoura ou de um mastro de embarcação. Eram batoques de madeira, mais ou menos semelhantes aos batoques de barril, que eles, por enfeite e por elegancia, encaixavam num grande buraco feito no labio inferior e nas orelhas. E ambos nús, meu Deus! núsinhos como criança de peito e sem o menor acanhamento de

estarem assim diante de tanta gente. No mais, homens como qualquer de nós, fortes, sadios, bem conformados.

Quando êles entraram, contamos que corressem, a toda pressa, a prestar homenagem ao almirante. Qual o que! nem caso! Parece que nem perceberam que ali estava o chefe. Só depois de muito tempo, depois de olharem demoradamente a sala, é que fixaram os olhos nele. Nele, não: no cordão de ouro que ele trazia ao pescoço.

E puseram-se a falar uma lingua que não entendiamos. No fundo deviam estar a pedir o cordão.

O almirante mandou trazer um papagaio pardo que havia a bordo. Tomaram-no no dedo e acenaram para a terra, como a dizer que em terra viviam papagaios como aquele.

Mostrou-se-lhes um carneiro. Não fizeram caso do carneiro.

Não lhes conto nada. O interessante, o engraçado, foi quando um marinheiro lhes apresentou uma gallinha. Mal botaram os olhos nela deram um berro e recuaram tremulos, assustados. Quem disse que lhe quiseram por a mão em cima? Cada vez que o marinheiro se aproximava com a ave, êles pulavam para trás, aos gritos, como diante de uma fera. Rimo-nos de doer a barriga.

O almirante ofereceu-lhes comida: peixe cozido, pão, bolos de amendoas, confeitos, mel e figos secos. Provaram e fizeram cara de nojo. Trouxeram-lhes uma taça de vinho Mal tomaram o primeiro bocado cuspiram-no fóra. Veiu agua. Não quiseram bebê-la. Apenas lavaram a boca, como si os figos, os bolos, os confeitos e o vinho de que se serviram nada mais fossem do que porcarias.

Deu-se de presente a cada um uma camisa nova, uma carapuça vermelha, um rosario de contas de osso, um guizo e uma campainha.

Ah! nunca vi alegria igual! Parecia que eles tinham recebido a maior riqueza do mundo. E não se cansaram de mirar, de cheirar, de alisar a carapuça. Doidice maior tiveram com a campainha e com o guizo.

Verdadeiras crianças quando recebem um brinquedo novo.

A PRIMEIRA MISSA

Ao amanhecer, os navios entraram na bahia. O ancoradouro, lá dentro, não podia ser mais tranquilo. E tanta confiança ele nos inspirou que lhe demos, no mesmo dia, o apelido de Porto Seguro.

Arriamos os escaleres para ir buscar agua fresca em terra e para lá deixar os dois indios.

Eu ardia de curiosidade. Agora, sim, eu ia ver de perto a vida dos habitantes daquele pais desconhecido.

Comnosco ia tambem Afonso Ribeiro. Esse Afonso Ribeiro era um excelente rapaz que, por isso, condenado a viver em degredo num logar qualquer da India.

O almirante incumbiu-o de fazer amizade com os selvagens. Si fosse feliz, não seria mais considerado preso e ficaria naquele pais com toda a liberdade, a viver com aquela gente.

Quando os escaleres se aproximavam da praia, a praia se encheu de homens armados de arcos e flexas. Uns duzentos pelo menos. Tivemos medo que nos atacassem, mas os indios que iam comnosco fizeram-lhes signais e eles nos receberam pacificamente.

Os dous indios, que iam agora vestidos com as camisas novas e de carapuça á cabeça, mal encostamos, sahiram em disparada na direção de um rio que ali desaguava e sumiram-se. Quando voltaram, voltaram sem camisa, sem carapuça, nús como dantes.

No começo os selvagens andavam desconfiados sem se chegarem a nós. Mas, depois que os comandantes Bartolomeu Dias e Nicolau Coelho lhes deram pulseiras, guizos e carapuças, vieram pouco a pouco para o nosso meio e acabaram por nos ajudar a encher e a carregar os barris d'agua fresca.

Pude, aí, examiná-los cuidadosamente Tinham todos as sobrancelhas e as pestanas raspadas, as orelhas e os beiços furados e batoques metidos nos buracos. As mulheres, não: nem orelhas nem labios furados. Como enfeite, traziam apenas o longo cabe-

lo solto pela cintura, e o corpo pintado de preto e de vermelho como o de alguns homens.

Mas aquilo não me satisfazia. Eu queria conhecer-lhes a intimidade. Na beira da praia, por mais que eu procurasse, não vi casa nenhuma Aqueles homens deviam ter casa. De certo não moravam debaixo de arvores como os animais.

Deviam ter a sua cidade. E como seria ela? Tinha ruas, carruagens, lojas, palacios? E como seriam as lojas, os palacios, as ruas, as carruagens?

Ah! eu havia de ver tudo!

Ali na vizinhança do ancoradouro, não longe da praia, alvejava uma pequenina ilha sem arvores, coberta de areia.

No dia seguinte, que era domingo (domingo, 26 de Abril tome nota!) no meio da ilha armou-se um toldo, e, debaixo do toldo, um altar.

Veiu toda a gente de bordo. Os indios, ao verem todo aquele povão ali reunido, ficaram na praia olhando-nos, muito admirados, em silencio.

No altar, frei Henrique de Coimbra rezou missa, a primeira missa do Brasil.

Já sei o que você me quer perguntar: si essa missa, dita na pequena ilha, é a mesma que o quadro da parede representa. Não. Essa que aí está no quadro de onde eu saí não é a primeira: é a segunda, da quai mais tarde falarei. Embora todos a conheçam como primeira, é a segunda. Mas continuemos. Após a missa, nos sentamos na areia, e frei Henrique de Coimbra recitou um sermão muito bonito: Depois, diante dos selvagens, fizemos ao longo da praia uma passeata de escaleres, e fomos para bordo almoçar.

A' tarde voltamos á terra. Veiu o almirante, vieram todos os grandes da armada.

A praia encheu-se de indigenas. Encheu-se tanto que parecia um dia de festa. Não lhes entendiamos a lingua, nem eles a nossa, mas, por meio, de gestos conversavamos.

Havia, no meio da multidão, um velho, que no buraco do labio, em vez de um batoque de madeira, tinha uma pedra verde. O que se passou com ele e o almirante foi divertido. Cabral pediu-lhe que tirasse a pedra para poder examiná-la. Ele tirou-a. Tirou-a, mas quis, por amabilidade, metê-la na boca do almirante. Este fugia com o corpo, e ele insistindo, insistindo Nós, de parte, gosando. O almirante ralhou, ralhou, mas o velho não o entendia.

Só a muito custo se livrou do indio.

AS PIRUETAS DE DIOGO E O TUBARÃO DE BARTOLOMEU

Uma tarde cheia, aquela. Num canto da praia os selvagens dansavam.

Na esquadra, comandando um dos navios pequenos, seguia um homem chamado Diogo, marinheiro de muitas viagens e irmão de Bartolomeu Dias, um dos maiores navegadores que Portugal já teve.

Diogo Dias era uma criatura engraçadissima. Para contar historias não havia melhor. Para tocar guitarra ou gaita não havia igual. E sabia dansar e sabia cantar e sabia saltar. Dava saltos nos ares como qualquer saltador de circo. Quando estava de veia, ninguem podia ficar sério perto dele.

Eu estava a ver si conversava com o velho que quis meter a pedra verde na boca do almirante, quando ouvi grandes gargalhadas e gritos de contentamento para as bandas da embocadura do rio, que ali perto corria. Disparei para lá. Era Diogo Dias, entre os selvagens, fazendo das suas. Nunca vi tanta pirueta assim. Ele saltava de frente, saltava de costas, dava voltas no ar, botava as mãos no chão e corria de pernas para cima. Depois pegava a gaita e tocava, tocava a guitarra e dansava e cantava a trucutuco! com os pés a sapatear.

Os indigenas riam que se engasgavam. E, em menos de dez minutos, estavam todos camaradas dele. Tão camaradas, que com ele se puseram juntamente a dansar.

Mais tarde percebi que toda a gente se encaminhava para um determinado ponto da praia. Encaminhei-me tambem. Era o comandante Bartolomeu Dias, que havia acabado de pescar um tubarão. E que bruto tubarão! O bicho estendia-se na areia, ainda mexendo, ainda com o anzol fisgado na grande boca de muitas centenas de dentes.

A' hora em que iamos recolher a bordo, Afonso Ribeiro chegou do fundo da floresta. Por ordem do almirante tinha êle ido dormir no lugar em que moravam os selvagens. Estes o trataram delicadamente, fizeram-lhe agrados, deram-lhe presentes, mas não consentiram em que lá dormisse e vieram trazê-lo á praia.

O almirante ordenou que, no dia seguinte, Affonso Ribeiro novamente voltasse e lá de novo tentasse dormir.

Nessa noite pedi ao mestre do meu navio que me permittisse acompanhar a Afonso Ribeiro.

A CIDADE DOS INDIGENAS

Quando amanheceu, já eu estava pronto e ansioso para seguir Parecia que eu ia ver a cousa mais bonita deste mundo.

A cidade dos indigenas ficava a meia legua da praia. Você com certeza está pensando que eu lá tenha encontrado ruas calçadas, lindas casas de telha, escolas com crianças estudando, jardins publicos, teatros, iluminação, agua encanada, bonde eletrico, automoveis e cinemas. Não encontrei nada disso. Primeiro, porque naquele tempo não havia cinema, bonde eletrico, automoveis etc.; segundo, porque tudo isso é cousa de gente civilizada, e os indios são selvagens.

Chamar de cidade o lugar onde os indios moram é uma maneira de falar. Cidade são milhares e milhares de pessoas, morando em milhares de casas, e essas casas construidas em muitas e muitas ruas.

Na cidade dos indigenas as pessoas não passam de poucas centenas; as casas não são mais que tres ou seis, e ruas não existem.

Espantou-se? Pois fique sabendo: nas cidades dos selvagens (em vez de cidades, digamos *tabas*, que é assim que elas são chamadas) não existem ruas.

O que existe é uma grande praça cercada de paus pontudos; dentro da praça—cinco palhoças de cincoenta metros de comprimento. As palhoças não têm interiormente divisão nenhuma—um salão só com muitos esteios, e, nos esteios, uma porção de rêdes armadas. Em cada salão dormem cincoenta, sessenta, cem pessôas, homens, mulheres, crianças, como si fossem todos do mesmo sexo, da mesma idade e da mesma familia.

O chefe da *taba* tem o titulo de *morubixaba*. E' sempre o indio mais forte, mais valente na guerra, mais afamado pelas suas vitorias guerreiras. Não ha quem deixe de cumprir as suas ordens. E' o rei. Dorme no centro da palhoça cercado por suas mulheres. Por suas mulheres, sim, porque êle, como o maioral, póde casar-se com quantas mulheres entenda.

Foi o *morubixaba* que nos veiu receber ao terreiro da praça, e recebeu-nos como se recebem amigos. Fez-nos entrar para dentro de uma das palhoças (êles dão ás palhoças o nome de *ocas*) e offereceu-nos a sua propria rêde, pois é assim que fazem quando querem distinguir um visitante.

Em seguida, as mulheres nos trouxeram comida, mel, aipim, caças, frutas; depois, uns vinhos exquisitos que não nos desceram na garganta.

—Você, com certeza, está supondo que as mulheres nos serviram as comidas em pratos e que foi com talher que as levamos á boca? Enganou-se. Garfo, faca e colher são instrumentos que os indios não conhecem. Os seus pratos são cuias e largas folhas de arvores.

Acabada a refeição, o *morubixaba* acendeu o seu caximbo, tirou umas fumaças e entregou-o a Afonso Ribeiro e a mim, para que fumassemos tambem. Aquilo, o permitir que se fume pelo seu caximbo, é a maior prova de gentileza que um indio póde dar ao seu hospede.

E' com festas que os selvagens recebem os visitantes amigos. O *morubixaba* trouxe-nos para o terreiro, afim de assistirmos ás dansas em nossa honra.

Quando chegámos ao terreiro, já tudo estava preparado para a festa. De um lado, as mulheres, sentadas; do outro, os tocadores de maracás e tambores; ao centro, os dansadores, formando roda.

A um signal do chefe, rompeu a musica—um batuque estranho, que me esquentou o sangue. Os dansadores moveram-se, batendo os pés, todos ao mesmo tempo, tudo igual, tudo certinho e cantando. Dansou-se por muitas horas.

Ao cahir da tarde, o *morubixaba* encheu-nos de presentes: cuias vistosas, arcos, flexas, araras, papagaios e tangas de plumas de aves e mandounos deixar á beira da praia.

Nos nos permittiu dormir na sua cidade.

A FESTA DO CASAMENTO

Não julgue que, por serem selvagens, os indios fossem desorganizados e tivessem sentimentos maus. Quem déra que muitos civilizados tivessem os seus sentimentos e que muita sociedade moderna tivesse a ordem das sociedades indigenas!

Basta que eu lhe diga isto: não havia povo mais unido entre si. Numa *taba* tudo pertencia a todos. Fulano ou Cicrano não dizia—sou dono disto, sou dono daquilo: o dono era a população inteira da cidade. Quando um bebia, todos bebiam: quando um comia, todos comiam.

E que ordem e que paz! Não se brigava, não se intrigava, não se procurava deprimir o companheiro.

O *morubixaba* não tinha nada que fazer, porque a cousa mais rara numa *taba* era uma discordia ou uma briga. O povo vivia como irmãos que se querem bem. Os filhos respeitavam cegamente os pais; os irmãos mais moços prestavam obediencia aos irmãos mais velhos.

A idade tinha para êles uma importancia imensa. Os velhos mereciam-lhes um respeito religioso. Quanto mais velha uma creatura, mais obedecida e mais respeitada se tornava.

No dia seguinte, quando eu e Affonso Ribeiro voltámos á *taba*, tivemos a mesma recepção delicada do dia anterior.

E' outra virtude indigena a virtude da hospitalidade.

Um indio não indaga quem é hospede e de onde êle vem. Si o hospede lhe conta a sua historia, ouve-a: si não conta, deixa-o partir depois de o carregar de presentes.

Meu interesse em ir, naquêle dia, á cidade dos selvagens era para assistir a um casamento.

Não julgue que o casamento dos indigenas se faz na igreja e pelo padre ou juiz. Não pense tambem que é em carruagens que os noivos se dirigem á igreja. Tambem não lhe passe pela cabeça que a moça se vista de sêda branca e ponha á testa a conhecida grinalda de flor de larangeiras. Os selvagens não têm igrejas, nem juiz, nem padre, nem carruagens, nem flor de larangeira, nem vestidos de sêda.

Mas nem por isso deixam de ser interessantes os seus casamentos.

Quem ia casar era a filha mais nova do *morubixaba*. Acontecia, porém, que eram dous os rapazes que pretendiam a sua mão.

Naquêle dia ia decidir-se qual dos dous seria o esposo da moça.

Quando chegámos, já todo o povo estava reunido na praça, em frente ás *ocas*. A noiva, com o corpo pintado de vermelho, e enfeitada de penas multicôres, pousava ao centro da praça, entre mulheres. No chão — dous grandes troncos de arvores.

O *morubixaba* sahiu da palhoça com os seus enfeites vistosos. Silencio completo. Veiu até ao meio do terreiro e sacudiu o seu maracá. Depois chamou pelos nomes os dous pretendentes á mão de sua filha. Eram dous rapazes bem novos, bem feitos, de musculatura rija.

O chefe disse-lhes qualquer cousa, que eu não entendi, e depois agitou novamente o maracá. Nesse momento cada um dêles apanhou do chão um dos troncos de arvore e pô-lo ao

ombro. O *morubixaba* soltou um grito. Os dous rapazes partiram a correr pelo descampado. E correram, correram, correram. Cinco minutos, dez, quinze. Afinal um dêles deixou o tronco cair dos ombros e atirou-se no chão, extenuado, resfolegando. O outro continuou a correr. O povo rompeu em gritos, que me pareceram ser de aplausos. O vencedor veiu correndo e depositou o tronco da arvore aos pés da moça, pronto! Estavam casados.

Depois houve cantos, dansas e vinhos.

A SEGUNDA MISSA

Na terça-feira, 28 de abril, os carpinteiros de bordo vieram á terra, armados de serrotes, machados, enxós, martelos e cordas.

A principio pensei que viessem fazer lenhas. Mas o serviço de lenha não era dos carpinteiros e, sim, de nós outros, os grumetes.

Meteram-se na mata, que ficava ali mesmo junto da praia. Segui-os.

O carpinteiro mestre escolheu a mais alta e a mais reta das arvores e mandou pô-la a baixo. Em poucos minutos percebi o que se ia fazer — uma cruz, uma grande cruz de alguns metros de altura. Contava-se que, deante dêla, ia rezar-se outra missa, e essa na vespera de nossa partida para as Indias.

Na quinta-feira cortavamos lenha junto do rio, cercados dos indios, que nos ajudavam com a maior amizade, quando desembarcaram o almirante e as figuras principais da frota.

Iam vêr a cruz, lá dentro da mata, encostada ao tronco de uma grande arvore. Acompanhámo-lo. Os indigenas acompanharam-nos tambem. Frei Henrique de Coimbra seguia na frente com os outros frades. Ao chegar junto á cruz, ajoelhou-se e beijou-a. Todos nós, desde o almirante ao ultimo dos grumetes, o imitamos.

Cabral fez sinal aos selvagens para que se ajoelhassem e tambem beijassem a cruz. Risonhamente, docilmente, obedeceram. Ouví bem as palavras que Frei Henrique pronunciou vendo-os ajoelhados.

— Esta gente será, no futuro, uma bela colheta de Deus!

O resto da tarde dansámos, cantámos e brincámos com os selvagens.

A festa encantadora foi no dia seguinte. Logo que amanheceu, seguimos para a terra. Não ficou quasi ninguem a bordo. Na frente ia o almirante com aquéla bandeira que o rei lhe dera em Portugal.

Em terra, formamos um cortejo de mais de mil pessoas. A seguir, o almirante — os frades; a seguir os frades — os fidalgos, as altas autoridades, os comandantes e pilotos; — atrás, a marinheirada.

Seguimos em rumo da cruz. Iamos buscá la para erguê-la no lugar que o almirante escolhera para o Frei Henrique rezar a missa.

Uma beleza o transporte da cruz, da primeira cruz que se levantou nessa terra. Carregámo-la nos nossos ombros, pela beira do rio e ao longo da praia, em procissão. Os frades vinham cantando e nós cantando como os frades. Depois fincámos a cruz no chão; armou-se o altar junto déla

Parecia que os indios haviam sido avisados da festa. Tinha-se a impressão de que todas as *tabas* da floresta proxima estavam ali para assistir a ela.

E começou a missa. Os selvagens chegaram-se para perto de nós, curiosos, imitando-nos. Si nós nos levantavamos, eles se levantavam; si curvavamos os joelhos, ajoelhavam-se. Um deles, já velho, corria ao encontro dos companheiros que andavam por trás das moitas e falava-lhes e trazia-os para o nosso meio.

E' essa a missa que está pintada naquele quadro. E' a segunda. A primeira, como já contei, foi dita numa pequenina ilha

de areia, debaixo de um toldo. Não havia a grande cruz de madeira, nem arvores em redor, como ali se vê no quadro.

Para falar com franqueza, eu quasi não pude ouvir a missa. Plantou-se junto de mim um indio, de oito anos pouco mais ou menos, um diabinho levado da bréca, que queria, por força, meter-me uma palhinha no buraco do nariz.

Mudei de logar para vêr-me livre dele.

Mas, no logar em que me coloquei, deu-se um fato que me distraiu a atenção e me mostrou quanto os indios têm pontaria certeira e como sabem manejar admiravelmente o arco e a flexa.

Ia a missa em meio, quando uma linda garça apontou lá no alto do céu azul. Um indio deitou-se no chão, levantou as pernas, retesou o arco com os pés, marcou a ave e deixou a flexa partir para os ares. Ferida no peito, a garça rolou pesadamente sobre a relva.

Toquei no ombro do *Galego*. Bicho bom na flexada!

Terminada a missa, Frei Henrique fez uma pregação tão bonita que fiquei de lagrimas nos olhos. Falou da terra descoberta, da formosura da sua natureza, da inocencia de seus filhos. Que os braços daquela crúz ali plantada servissem para sempre de amparo aos que viviam e aos que fossem viver sob aquele céu iluminado.

Depois do sermão, distribuiram-se pequenas cruzes de estanho pelos indigenas.

Um dia cheio. A' tarde fizemos festa na praia.

Quem tinha guitarra trouxe guitarra, quem tinha gaita trouxe gaita, quem tinha o seu pandeiro ou o seu tambor veiu tocá-lo em terra.

O Comandante Diogo Dias pintou o sete. Deu novos saltos, novas piruetas e tocou e dansou e cantou. Que prazer tiveram os indios!

E era goso vê-los rir. Para mostrar que eram tambem alegres e tambem patuscos, eles tiravam o batoque do beiço e, pelo buraco, botavam de fóra um pedação assim de lingua.

Que graça!

A PARTIDA

Foi a tarde que mais brincamos.

Era a nossa despedida, porque, no outro dia, pela manhã, continuariamos a viagem para as Indias.

Para que hei de mentir ? Não tive alegria ao saber que iamos deixar aquela terra estranha que o acaso nos fez achar. Tudo ali era selvagem, era. Mas, para o meu espirito curioso, não havia nada que não fosse interessante. Eu gostaria de ficar ali por muito tempo, e quem sabia si por toda a vida?

O *Galego* aproximou-se de mim, contando-me a ultima novidade. O almirante acabava de decidir que o criminoso João de Tomar, que seguia degredado para a Asia, não seguisse viagem e aqui ficasse em companhia de Afonso Ribeiro.

—E eles dous estão profundamente tristes, acrescentou-me o Galego, tristes, porque julgam ser uma grande infelicidade ficar sózinhos neste deserto, com os selvagens.

E depois de soltar um muchôcho:

—Bôbos! Deve até ser uma alegria viver a gente num pais tão bonito!

Olhei o Galego com surpresa. Ah! ele tambem pensava como eu!

Senti as mãos geladas. Senti o coração bater. Foi obra de um segundo. Não resisti e perguntei:

—Galego, si alguem te convidasse para fugires de bordo afim de ficar nesta terra, tu fugias, tu ficavas?

—Era só encontrar um companheiro decidido.

Bati no peito:

—Pois cá está o companheiro: eu!

Escondemo-nos no mato. A' hora em que a marinheirada voltou para bordo, ninguem nos encontrou

No dia seguinte, pela manhã, a frota partiu.

Do alto de um morro vimo-la abrir as velas, afastar-se, sumir-se...

Aqueles grumetes (a historia registra) que ficaram em terra, fugidos, somos eu e o *Galego*.

Neste momento vi que o marinheiro se afastava de mim e caminhava em direção ao quadro da parede. Entrou no quadro e meteu-se entre os homens que estavam ajoelhados atrás do padre que dizia a missa.

E o quadro foi diminuindo, diminuindo, diminuindo...

Esfreguei os olhos, abri-os. O quadro pendia da parede, pequenino, como era.

Acordei. Sim, acordei. Porque o que eu tive foi um sonho.

(Transcrito do *Jornal do Brasil*).

IMPRENSA OFICIAL DE MINAS-GERAIS